

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Elsa de Jesus Monteiro Magalhães Barbosa

**Articulação curricular e (in)sucesso
educativo na disciplina de Inglês:
um estudo exploratório**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Elsa de Jesus Monteiro Magalhães Barbosa

**Articulação curricular e (in)sucesso
educativo na disciplina de Inglês:
um estudo exploratório**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação do

Doutor José Carlos Morgado

e da

Professora Doutora Isabel Flávia Vieira

Julho de 2010

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

A concepção deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração de algumas pessoas que me ajudaram ao longo deste longo e difícil percurso. Com a convicção de que não agradecerei o conveniente, não posso, no entanto, abster-me de referir aqueles que facilitaram, de variadas formas, a minha caminhada.

Neste sentido, deixo aqui o meu sincero reconhecimento às pessoas que acima me refiro:

- aos meus alunos, por me entenderem;
- à Direcção da minha escola, pela amabilidade demonstrada e pelo estímulo precioso em alturas difíceis;
- aos meus orientadores, Doutor José Carlos Morgado e Professora Doutora Isabel Flávia Vieira, pela paciência, pela dedicação e pelos conhecimentos que não hesitaram em partilhar;
- à minha mãe e ao meu irmão, por acreditarem em mim;
- aos meus filhos Mariana e Miguel por contribuírem diariamente para o meu enriquecimento como pessoa;
- ao Alípio, pela presença, pelo estímulo, pela força e por tudo o resto.

A estes e a todos os outros que, de forma mais ou menos discreta, contribuíram para que eu persistisse, o meu *Muito Obrigada*.

Resumo

O presente estudo incide em concepções e percepções de professores sobre (in)sucesso na disciplina de Inglês e a sua relação com a articulação curricular horizontal e vertical, intradisciplinar e interdisciplinar. Pressupondo-se que a articulação curricular pode promover o sucesso educativo dos alunos, auscultou-se um conjunto de professores de uma escola sobre as suas representações de (in)sucesso e as suas percepções sobre a presença e importância de um conjunto de práticas de articulação curricular, assim como sobre o papel dos projectos de escola e do plano anual de actividades na promoção do sucesso.

O estudo, de carácter exploratório e de índole quantitativo e qualitativo, foi efectuado numa escola EB 2,3 da região Norte e reporta-se ao ano lectivo de 2008/2009. A recolha de informação foi feita através de um questionário administrado às 14 professoras de Inglês dos 2º e 3º ciclos da escola, e ainda uma entrevista efectuada a quatro actores-chave: Director do Agrupamento, Coordenadora do Departamento de Línguas e Sub-Coordenadoras de Inglês do 2º e 3º ciclos. Foi ainda realizada a análise documental de cinco documentos orientadores do agrupamento-alvo: o Plano Anual de Actividades, o Projecto Curricular do Agrupamento, a Proposta de Projecto Educativo do Agrupamento e dois Projectos Curriculares de Turma. A análise dos dados foi efectuada utilizando o tratamento estatístico descritivo e a análise de conteúdo.

Os resultados permitem concluir que os participantes do nosso estudo atribuem grande relevância às atitudes dos alunos na obtenção do sucesso educativo e salientam a motivação como principal factor de sucesso. Para estes professores, a articulação curricular intradisciplinar é importante na promoção do sucesso, sendo considerada nas suas práticas profissionais, o mesmo não acontecendo com a articulação curricular interdisciplinar, entendida como menos importante na promoção do sucesso e percebida como menos presente nas práticas. Por outro lado, a articulação horizontal tende a ser mais valorizada e percebida como mais presente do que a articulação vertical. De salientar a referência a constrangimentos à articulação, nomeadamente a factores de ordem institucional e de organização interna da escola. No âmbito dos documentos reguladores da escola, para os professores inquiridos o plano anual de actividades e o projecto curricular de turma assumem um lugar de destaque na promoção do sucesso, devido à sua maior proximidade com as práticas profissionais.

Abstract

The present study focusses on conceptions and perceptions of teachers about (lack of) success in English and its relation with horizontal and vertical, intra/interdisciplinary curricular articulation. Given the assumption that curricular articulation can promote the students' educational success, a group of teachers in one school was inquired about their representations of (lack of) success and their perceptions about the presence and importance of a set of curricular articulation practices, as well as the role of the school projects and annual activity plan in the promotion of success.

An exploratory, quantitative and qualitative study was conducted in one school (grades 5 to 9) in the North of Portugal, in 2008/2009. Data collection was based on a questionnaire administered to 14 teachers of English and an interview to four key-informants: the director of the group of schools where this school is integrated, the head of the school Languages Department, and the coordinators of English in the 2nd and 3rd cycles. The study further involved a documentary analysis of the school projects and annual activity plan.

The results of the study show that teachers highlight the role of attitudinal factors, especially motivation, as crucial factors of success. In general, they value intradisciplinary articulation for promoting success and perceive it to be present in their professional practices, whereas interdisciplinary articulation seems to be less valued and less present in practice. Furthermore, horizontal articulation tends to be more valued and perceived as more present than vertical articulation. The teachers point out some constraints to curricular articulation, mainly related to institutional and organizational factors. As regards the role of school documents in the promotion of educational success, the annual activity plan and the class curricular project are especially valued by the teachers due to their close relation to their professional practice.

Índice geral

Lista de Siglas	viii
Índice de Gráficos.....	ix
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Quadros	ix
Índice de Anexos	xi
Introdução.....	1
Capítulo 1	10
O problema	10
1.1. Clarificação de conceitos	11
1.2. Justificação do estudo	13
1.3. Problemática da investigação.....	18
1.4. Objectivos do estudo.....	19
Capítulo 2	21
Do conceito de currículo	21
2.1. Alguns dos actuais desafios à escola, ao professor e ao currículo	22
2.2. Um novo conceito de currículo.....	31
2.3. As teorias curriculares	38
2.4. Noção de Desenvolvimento Curricular	43
Capítulo 3	48
(In)sucesso educativo e articulação curricular.....	48
3.1. Acepções de (in)sucesso.....	49
3.1.1. O (in)sucesso na educação.....	51
3.1.2. Factores geradores de insucesso educativo.....	54
3.1.3. Estratégias de promoção do sucesso educativo	63
3.1.3.1. Sucesso e motivação.....	63

3.1.3.2. A pedagogia para a autonomia.....	67
3.2. Articulação curricular	68
3.2.1. Conceito de articulação curricular	68
3.2.2. Aspectos da adolescência como fase de mudança	76
3.2.2.1. Factores facilitadores da transição: o aluno e o seu contexto	80
Capítulo 4	84
Metodologia e Contexto do Estudo	84
4.1. Orientações paradigmáticas.....	85
4.2. Objectivos e opções metodológicas	89
4.3. Técnicas de recolha de dados.....	94
4.3.1. O Questionário	96
4.3.2. A entrevista	102
4.3.3. A análise documental	104
4.4. Caracterização do contexto do estudo	105
4.4.1. O agrupamento	105
4.4.2. Articulação curricular e (in)sucesso nos documentos orientadores do agrupamento .	107
4.4.3. Participantes do estudo	118
Capítulo 5	123
Análise das representações e percepções dos professores sobre articulação curricular e (in)sucesso na aprendizagem do Inglês.....	123
Introdução	124
5.1. Representações dos professores sobre (in)sucesso na aprendizagem do Inglês	125
5.2. Percepções dos professores sobre factores de articulação curricular horizontal e vertical na disciplina de Inglês: importância no sucesso e presença nas práticas	133
5.2.1. Factores relativos ao professor de Inglês	133
5.2.2. Factores relativos ao colectivo de professores de Inglês da escola	148

5.3. Percepções dos professores sobre os documentos orientadores da sua prática profissional na escola: importância na articulação curricular horizontal e vertical e na promoção do sucesso	158
5.4. Síntese dos resultados	164
Conclusões.....	168
Referências bibliográficas.....	179
Referências legislativas	187
ANEXOS (CD Rom)	188

Lista de Siglas

ACND	Áreas curriculares não disciplinares
CDL	Coordenadora do departamento de línguas
CNEB	Currículo nacional do ensino básico
DA	Director do agrupamento
DUDH	Declaração universal dos direitos humanos
FPCE	Faculdade de psicologia e ciências da educação
LBSE	Lei de bases do sistema educativo
PAA	Plano anual de actividades
PCA	Projecto curricular do agrupamento
PCT	Projecto curricular de turma
PPEA	Proposta de projecto educativo do agrupamento
QCERL	Quadro comum europeu de referência para as línguas
RAE	Relatório de avaliação externa
RCEB	Reorganização curricular do ensino básico
Subl2°C	Subcoordenadora de Inglês do 2º Ciclo
Sub 3º C	Subcoordenadora de Inglês do 3º Ciclo

Índice de Gráficos

GRÁFICO 4.1	Idade das docentes	119
GRÁFICO 4.2	Tempo de serviço no ensino das docentes (anos)	119
GRÁFICO 4.3	Tempo de serviço na escola (anos)	120
GRÁFICO 4.4	Cargos ocupados na escola pelas docentes	121
GRÁFICO 4.5	Nº de cargos ocupados por cada docente	121
GRÁFICO 5.1	Sucesso na aprendizagem do Inglês %	126
GRÁFICO 5.2	Insucesso na aprendizagem do Inglês %	127

Índice de Figuras

FIGURA 2.1	Síntese das várias concepções do currículo	35
FIGURA 2.2	Teoria técnica	40
FIGURA 2.3	Teoria prática	41
FIGURA 2.4	Teoria crítica	42

Índice de Quadros

QUADRO 1.1	Taxa de retenção e desistência a nível nacional	14
QUADRO 1.2	Referências à disciplina de Inglês em alguns ERA	15
QUADRO 1.3	Taxas de insucesso na Escola Azul (de 2006 a 2009)	16
QUADRO 1.4	Taxas de insucesso na disciplina de Inglês na Escola Azul (de 2006 a 2009)	17
QUADRO 1.5	Disciplinas com mais insucesso na Escola Azul (de 2006 a 2009)	17
QUADRO 2.1	Perspectivas curriculares	39
QUADRO 3.1	Insucesso escolar a nível dos alunos e da instituição escolar	52
QUADRO 3.2	Constrangimentos à prática de articulação curricular em seis agrupamentos de escolas	73
QUADRO 3.3	Ensino básico (idade em anos)	77

QUADRO 4.1	Síntese dos factores relativos à articulação curricular	97
QUADRO 4.2	Factores intradisciplinares	97
QUADRO 4.3	Factores interdisciplinares	99
QUADRO 4.4	Recorte da dimensão 2 do questionário	100
QUADRO 4.5	Valores da média e significado da avaliação (importância)	101
QUADRO 4.6	Valores da média e significado da avaliação (presença)	101
QUADRO 4.7	Matriz da análise de conteúdo das entrevistas	103
QUADRO 4.8	Síntese da análise dos documentos orientadores do agrupamento	117
QUADRO 5.1	(In)sucesso na aprendizagem do Inglês	129
QUADRO 5.2	Factores do professor, intradisciplinares, com reflexos na articulação vertical ao longo do ano	134
QUADRO 5.3	Factores do professor, intradisciplinares – articulação horizontal	136
QUADRO 5.4	Factores do professor, intradisciplinares – articulação vertical	137
QUADRO 5.5	Factores do professor, interdisciplinares – articulação horizontal	138
QUADRO 5.6	Factores do professor, interdisciplinares – articulação vertical	138
QUADRO 5.7	Factores do professor com maior desfasamento entre importância e presença	140
QUADRO 5.8	Factores do colectivo dos professores, intradisciplinares – articulação horizontal	148
QUADRO 5.9	Factores do colectivo dos professores, intradisciplinares – articulação vertical	150
QUADRO 5.10	Factores do colectivo dos professores, interdisciplinares – articulação horizontal	151
QUADRO 5.11	Factores do colectivo dos professores, interdisciplinares – articulação vertical	152

QUADRO 5.12	Factores do colectivo de professores com maior desfasamento entre importância e presença	154
QUADRO 5.13	Importância atribuída aos documentos da escola	159
QUADRO 5.14	Representação do (in)sucesso em Inglês: características dos alunos e outros factores	164
QUADRO 5.15	Articulação curricular – Factores relativos ao professor de Inglês: importância no sucesso e presença nas práticas	165
QUADRO 5.16	Articulação curricular – Factores relativos ao colectivo dos professores de Inglês: importância no sucesso e presença nas	166
QUADRO 5.17	Documentos orientadores da escola: importância na articulação curricular e no sucesso	167

Índice de Anexos

ANEXO 1	Questionário “Articulação curricular e (in)sucesso no Inglês
ANEXO 2	Entrevista “Articulação curricular e (in)sucesso no Inglês
ANEXO 3	Capítulo 4 QUADRO 4.9 - PAA QUADRO 4.10 – PCA QUADRO 4.11 – PPEA QUADRO 4.12 - PCT
ANEXO 4	Capítulo 5 QUADRO 5.18 – F & % do (in)sucesso na aprendizagem do Inglês QUADRO 5.19 – Pergunta 1.1 (entrevista) QUADRO 5.20 – Perguntas 2.1 e 2.2 (entrevista) QUADRO 5.21 – Perguntas 3.1 e 3.2 (entrevista) QUADRO 5.22 – Perguntas 4.1 e 4.2 (entrevista)
ANEXO 5	Tratamento estatístico do questionário – médias e desvio-padrão QUADRO 5.23 – FRPPI – médias e desvio-padrão QUADRO 5.24 – FRPCPIE – médias e desvio-padrão QUADRO 5.25 – Documentos orientadores do agrupamento - médias e desvio-padrão

Introdução

Investigar em educação no início do século XXI não é tarefa fácil. Trata-se de construir conhecimento num terreno pouco firme, com bases pouco sólidas, em constante devir. Surgem adaptações, novas concepções e novas abordagens a todo o instante. Este terreno de areias movediças gera instabilidade e insegurança na classe docente que se queixa constantemente da “papelada”, da “indisciplina dos alunos”, das “constantes inovações”.

É precisamente neste cenário algo conturbado que surge o nosso estudo. Acreditamos que, apesar das contrariedades, não podemos parar no tempo: a escola tem de estar atenta às novas ideologias, às mudanças sociais, às novas exigências do mercado de trabalho. A escola tem de actuar com a sociedade e não contra ela. Nesta linha de pensamento, e porque consideramos a investigação uma das formas mais credíveis de melhorar um sistema que se apresenta (ainda) muito imperfeito, propomo-nos realizar um trabalho sobre a (des)articulação curricular e os seus efeitos sobre o (in)sucesso dos alunos na disciplina de Inglês, problematizando conceitos, descobrindo potenciadores e constrangimentos da aplicação das novas teorias e concluindo da sua aplicabilidade ou não no terreno educativo.

Assim, num primeiro capítulo propomo-nos clarificar alguns conceitos-chave do estudo, como *transição*, *articulação* e *insucesso*. Seguidamente apresentamos as razões das nossas opções temáticas, identificamos o problema com que nos deparamos e a questão central que dá origem ao estudo: *Será que a articulação curricular na disciplina de Inglês é um factor que condiciona o sucesso escolar dos alunos?* Fechamos o primeiro capítulo com a identificação dos objectivos que decorrem desta questão e orientam a investigação realizada.

No segundo capítulo, referente ao enquadramento teórico deste projecto, começamos por apresentar as principais linhas orientadoras do paradigma construtivista e as principais influências dessa nova corrente de pensamento nas práticas educativas actuais: falamos da escola básica inclusiva; do trabalho colaborativo entre professores e entre professores e alunos; da articulação e sequencialidade inter-ciclos; da necessidade de um ensino integrado e articulado; no (des)profissionalismo ou (re)profissionalismo docente; no professor-investigador; numa escola e num professor que se pretendem reflexivos; na relação estreita entre realização profissional e pessoal; nas novas funções dos Encarregados de Educação e na redefinição da relação escola/família; nos conceitos de diferenciação pedagógica, autonomia e descentralização.

Seguidamente, reflectimos um pouco sobre o conceito de *currículo*. Iniciamos a nossa exposição com uma breve história da evolução do conceito desde o seu aparecimento no séc. XVII até se tornar objecto de um vasto campo de estudo – os Estudos Curriculares. Seguidamente apresentamos as aceções mais comuns do termo e, posteriormente, as mais abrangentes e actuais. Estabelecemos ainda a relação existente entre currículo e ideologia, bastante aflorada por alguns autores. No sentido de ordenar as ideias apresentadas, organizando os conceitos abordados, identificamos três ideias-chave do currículo: finalidade, processo e contexto (Pacheco, 2001: 16). Seguidamente definimos os três tipos de currículo mais comuns: o currículo formal, o currículo informal e o currículo oculto. Abordamos ainda brevemente a questão da reconceptualização do currículo à luz do pós-modernismo e do pós-estruturalismo e finalizamos a nossa análise com o conceito de currículo como *projecto-de-construção-em-acção* (Pacheco e Morgado, 2002), uma concepção que entende o currículo como um processo em permanente reestruturação.

Terminámos o segundo capítulo com duas pequenas reflexões sobre duas realidades igualmente importantes neste âmbito de estudos: as Teorias Curriculares e a noção de Desenvolvimento Curricular. No primeiro caso, começamos por identificar o conceito de teoria que se adequa ao nosso trabalho, rejeitando o conceito determinista e descontextualizado das Ciências Exactas. Em Ciências Sociais, as teorias incluem aspectos de difícil tratamento como valores, atitudes, ideologias e, conseqüentemente, nesta área do saber, as teorias não pretendem ditar as práticas mas sim explicá-las. De seguida definimos quatro possibilidades principais de perspectivar o currículo segundo Pacheco (2001) e Morgado (2000) e identificamos as suas principais linhas orientadoras, que se associam a três teorias curriculares: a teoria técnica, a teoria prática e a teoria crítica. Após a caracterização de cada uma delas, apresentamos a nossa perspectiva, que se enquadra numa orientação que sintetize, de forma harmoniosa e produtiva, as três abordagens. Relativamente à noção de *desenvolvimento curricular*, definimos o termo segundo alguns autores, identificamos os níveis de decisão curricular e as principais fases do desenvolvimento do currículo. Evidenciamos a concepção do desenvolvimento curricular como processo dinâmico, elaborado tendo em consideração as experiências educativas reais, no sentido de uma melhoria das práticas e de uma verdadeira democratização do ensino com vista a uma realidade educativa mais justa e participativa.

O terceiro capítulo divide-se em duas partes fundamentais: a primeira incide sobre o conceito de *(in)sucesso* e a segunda detem-se sobre o conceito de *articulação curricular*. Relativamente à primeira parte, começamos por referir a ligação estreita entre o vocábulo *insucesso* e a obrigatoriedade do ensino, uma vez que este termo só começou a aparecer com alguma frequência no séc. XIX com o surgimento da Revolução Industrial, assumindo uma posição de destaque nos anos 60/70 do séc. XXI com a democratização do ensino. Seguidamente, estabelecemos a ligação do termo ao contexto didáctico e apresentamos algumas perspectivas de (in)sucesso no contexto educativo: o insucesso como sinónimo de dificuldades de aprendizagem; o insucesso identificado com a falta de valores e com atitudes incorrectas; o insucesso pertencente à escola e/ou ao aluno; o insucesso como resultado de desigualdades sociais. Estabelecemos ainda a distinção entre insucesso *escolar* (conceito mais restrito e restritivo) e insucesso *educativo* (conceito mais abrangente, uma vez que engloba não só aspectos cognitivos mas também aspectos comportamentais e relativos aos valores, incluindo os vários agentes educativos).

Ainda na primeira parte deste capítulo reflectimos, sinteticamente, sobre factores geradores de insucesso educativo. Concluímos que os alunos e as suas capacidades de aprendizagem, a sua personalidade, a sua auto-estima e a classe social a que pertencem podem contribuir positiva ou negativamente nos resultados que obtêm. Para além disso, a economia de um país e as suas ideologias políticas também interferem no processo de ensino-aprendizagem. O professor detém um papel bastante importante em todo este processo, contribuindo de forma positiva ou não para o sucesso dos seus alunos, dependendo da sua personalidade, da relação afectiva e pedagógica que estabelece com os seus alunos, da sua capacidade científica, da actualização que faz dos seus conhecimentos, da reflexão que faz das suas práticas e da sua capacidade de avaliar correcta e sensatamente. Apesar de concordarmos com esta perspectiva de professor, não deixamos de problematizar esta questão, uma vez que entendemos que, actualmente, ser professor implica um conjunto de características muitas vezes difíceis de conseguir alcançar, tornando a profissão docente complexa e demasiado exigente. Não nos esquecemos do papel cada vez mais activo que os Encarregados de Educação devem ter em todo este processo, devendo contribuir para o sucesso dos seus educandos, envolvendo-se positivamente com a escola. Para além de todos estes factores, existe o próprio processo educativo e os constrangimentos que nele interferem, como o elevado número de alunos por

turma e a falta de condições para um trabalho diferenciado que responda adequadamente à diversidade das necessidades e interesses dos alunos.

Seguidamente reflectimos um pouco sobre algumas das estratégias de promoção do sucesso educativo, como a motivação e a pedagogia para a autonomia. Relativamente à motivação, procuramos defini-la, reconhecendo a multiplicidade de opiniões sobre este conceito e a sua complexidade. Constatamos que ele surge associado a vários outros conceitos, como *autonomia*, *pedagogia centrada no aluno*, *afecto*, *predisposição do aluno para a aprendizagem*, *visão humanista do ensino*, *relações interpessoais entre professor-aluno*, *auto-estima* e *estabilidade emocional*. Para além disso, apresentamos os vários tipos de motivação (Skehan, 1989) e distinguimos entre motivação intrínseca e extrínseca (Deci e Ryan, 2000)¹.

Abordamos, sumariamente, o conceito de *pedagogia para a autonomia*. Este conceito, intimamente ligado à ideia da aprendizagem centrada no aluno ou *learner-centredness*, está em conformidade com conceitos pedagógicos inovadores como um ensino baseado no questionamento das práticas, a visão construtivista da aprendizagem, a visão humanista do ensino, a abordagem comunicativa, a investigação científica sobre as estratégias de aprendizagem, o ensino individualizado, a prática pedagógica resultante da negociação entre as partes envolvidas, o ensino colaborativo, a inter-ligação entre a escola e a sociedade e, acima de tudo, entre a escola e a vida. Esta perspectiva pedagógica inovadora vem substituir a redutora pedagogia da reprodução, em que o enfoque de todo o processo eram os conteúdos. O grande objectivo desta nova abordagem (neste caso, no ensino de línguas) será promover a competência de aprendizagem e a competência académica ou disciplinar de forma integrada, de modo a que o aluno aprenda a aprender.

Como já tivemos oportunidade de referir, a segunda parte do terceiro capítulo aborda o conceito de *articulação curricular*. Lembramos a importância do Decreto-lei 6/2001 de 18 de Janeiro que, no sentido da inclusão e da “garantia de uma educação de base para todos”, sublinha a necessidade de um conhecimento globalizante que pressupõe a articulação curricular, a sequencialidade, a inter-ligação dos saberes. Idêntica orientação seguem o documento regulador das práticas do 1º ciclo (ME, 2004) e o Currículo Nacional do Ensino

¹ Citado por Lieury e Fenouillet (1997).

Básico. Seguidamente apresentamos algumas possíveis definições de *articulação curricular*, explorando igualmente os termos *articulação curricular horizontal* e *articulação curricular vertical*. A propósito do conceito de *articulação curricular vertical* exploramos ainda os vocábulos *sequencialidade* e *continuidades/descontinuidades* na mudança de ciclo. Apresentamos ainda algumas formas de articular os conteúdos e salientamos a necessidade de articular igualmente habilidades, aspirações e valores. Seguidamente identificamos alguns constrangimentos que impedem práticas mais visíveis de articulação curricular: o facto dos agrupamentos serem uma realidade recente, os aspectos burocráticos inerentes às tomadas de decisões; a urgência em cumprir os programas; os aspectos formais de todo o processo; as relações afectivas, segundo Serra (2004: 107-111); o facto de, segundo Ferreira (2001: 298) os objectivos dos programas terem sido elaborados antes dos critérios gerais de ciclo; a falta de recursos e espaços disponíveis; a falta de preparação dos professores para trabalhar este tema curricular. Ainda neste âmbito definimos os conceitos de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como formas de interligação entre disciplinas e estabelecemos a proximidade possível entre articulação curricular e interdisciplinaridade. A articulação curricular, um dos eixos principais do nosso trabalho, assume-se como uma prática imprescindível numa escola que se pretende inteligente (Leite, 2003: 124), na medida em que implica a contribuição activa de todos os agentes educativos no sentido de desenvolver o currículo de forma contextualizada e articulada, possibilitando ao aluno a aquisição de um conhecimento integrador e integrado (Barbosa e Morgado, 2010: 2-3) tendo em vista uma visão holística do mundo, já que o conhecimento, depois de espartilhado para se tornar inteligível, só se fundamenta quando volta a unificar-se (Roldão, 2002).

Terminamos o 3º capítulo com uma breve reflexão sobre uma das áreas de maior relevância na nossa investigação: a transição para o 3º ciclo. Este momento surge como especialmente problemático nos dois ciclos que constituem o alvo do nosso trabalho. A transição para o 3º ciclo, um dos momentos fundamentais da articulação articular vertical, parece oferecer problemas a nível do sucesso educativo dos alunos na generalidade das disciplinas, sendo o Inglês, disciplina sobre a qual incide o nosso trabalho, uma das principais áreas de insucesso. Conscientes de que o aluno e o seu contexto exercem uma influência determinante no processo de ensino-aprendizagem, e com o intuito de entendermos melhor essa fase difícil, consagramos a última parte deste capítulo a uma abordagem sucinta desses dois factores que, no nosso entender, influenciam de forma significativa essa transição. Assim, a primeira reflexão que

efectuamos diz respeito à fase da adolescência, referindo as principais transformações deste período de desenvolvimento complexo e conturbado, as quais coincidem com mudanças inerentes à passagem para o 7º ano de escolaridade: novos professores, novas matérias, novos colegas e, por vezes, uma nova escola e uma nova turma. Identificamos dois tipos de factores facilitadores desta transição escolar: os factores de ordem interna (em especial a auto-estima e a resiliência) e os factores de ordem externa (a escola e o seu ambiente, o relacionamento do aluno com a família nuclear e não nuclear, com os vizinhos, com os pares...).

Terminada a parte teórica da nossa investigação, passamos ao estudo empírico, realizado na escola-sede de 2º e 3º ciclos de um agrupamento vertical de escolas situado no Norte do país, o qual abarca ainda vários Jardins de Infância e três escolas do 1º ciclo. O nosso estudo incidiu sobre os níveis de ensino da escola-sede, aqui identificada como *escola azul*. O estudo efectuado refere-se ao ano lectivo de 2008/2009. Os capítulos quatro e cinco congregam a parte empírica do estudo: o primeiro diz respeito à metodologia e o segundo analisa os resultados obtidos.

O capítulo 4, *Metodologia da investigação e contexto do estudo*, divide-se em sete partes: a primeira diz respeito à orientação paradigmática e tipo de estudo, onde fazemos uma breve abordagem dos dois principais paradigmas de investigação – o qualitativo e o quantitativo. Inserido no paradigma qualitativo encontramos, segundo Pacheco (1995, 35-36) três modelos paradigmáticos, sendo o paradigma do pensamento do professor o que mais se aproxima do nosso trabalho visto que a nossa investigação não se centra no aluno nem na situação pedagógicas mas nas representações dos professores sobre articulação e insucesso no Inglês.

Na segunda parte deste capítulo definimos os objectivos e as nossas opções metodológicas: não utilizámos apenas a abordagem quantitativa ou a qualitativa mas uma metodologia mista, uma vez que pretendíamos obter não só dados objectivos de forma a analisar o fenómeno em estudo, mas também informações de cariz humano e dados contextualizados com vista a uma visão globalizante desse fenómeno, nunca descurando o papel do investigador, ao contrário do que é preconizado pelo modelo positivista. Seguidamente apresentamos a nossa questão-problema e os objectivos do trabalho. Definimos o nosso estudo como exploratório e descritivo, porque o nosso objectivo principal é problematizar, analisar, explorar ideias, conceitos e representações de práticas profissionais.

Justificamos e apresentamos, de seguida, as técnicas e instrumentos de recolha de informação, explicando os seus objectivos e modos de construção e aplicação. Assim, foram três as técnicas utilizadas: o inquérito por questionário (aplicado ao conjunto dos professores de Inglês dos 2º e 3º ciclos da escola); o inquérito por entrevista (aplicado a quatro informantes-chave - Director do Agrupamento, Coordenadora do Departamento de Línguas e as Subcoordenadoras de Inglês dos 2º e 3º ciclos); a análise documental, que usámos como método complementar incidente em cinco documentos orientadores do agrupamento-alvo: Proposta de Projecto Educativo do Agrupamento, Projecto Curricular do Agrupamento, Plano Anual de Actividades e dois Projectos Curriculares de Turma. No que diz respeito à análise dos dados, para além de recorrer à análise de conteúdo (Bardin, 2008) socorremo-nos da estatística descritiva (Hill e Hill, 2008: 192), utilizando o programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versão 17.0 para Windows.

Em seguida, passamos à caracterização do contexto do estudo. Assim, em primeiro lugar caracterizamos o agrupamento-alvo com o auxílio das informações contidas na Proposta de Projecto Educativo do Agrupamento e no Relatório de Avaliação Externa respeitante àquela unidade de ensino. Seguidamente analisamos os cinco documentos normativos do agrupamento-alvo já citados, tendo em consideração três dimensões: articulação curricular, medidas de promoção de sucesso (em geral e na disciplina de Inglês), e a relação existente entre articulação e sucesso. Finalmente, procedemos à caracterização dos participantes do nosso estudo.

O último capítulo do nosso estudo diz respeito à *Análise das representações e percepções dos professores sobre articulação curricular e (in)sucesso na aprendizagem do Inglês*. Após uma breve introdução onde lembrámos o conceito de articulação curricular que subjaz ao nosso trabalho e os objectivos do mesmo, procedemos à apresentação dos resultados em quatro partes: a primeira parte refere-se às representações que os participantes do estudo têm sobre (in)sucesso na aprendizagem do Inglês; a segunda diz respeito às percepções desses participantes sobre factores de articulação curricular horizontal e vertical na disciplina de Inglês, qual a importância desses factores no sucesso e qual o grau de presença nas práticas. Neste âmbito distinguimos entre os factores relativos ao professor de Inglês e os factores relativos ao colectivo dos professores de Inglês da escola. Seguidamente são analisadas as percepções dos professores sobre os documentos orientadores da sua prática profissional na escola: verificamos qual a importância desses documentos na articulação curricular horizontal e vertical e na

promoção do sucesso. Os resultados do questionário são cruzados e complementados com dados das entrevistas efectuadas e com algumas ideias presentes nos documentos orientadores do agrupamento, apresentadas na caracterização do contexto do estudo.

Finalizamos este capítulo com uma síntese dos resultados, seguindo-se o capítulo da Conclusão, onde são identificadas as principais conclusões do estudo por referência aos seus objectivos e apresentadas algumas implicações educativas e sugestões de investigação futura.

Capítulo 1

O problema

1.1. Clarificação de conceitos

Antes de procedermos à identificação da problemática em estudo e tendo em consideração o objecto deste projecto de investigação, não podemos deixar de clarificar os seguintes conceitos: transição, articulação e (in)sucesso.

A palavra transição encontra um significado bastante sugestivo no Dicionário de Língua Portuguesa ao defini-la como “acto ou efeito de passar de um lugar, de um estado, ou de um assunto para outro; trajecto” (Costa & Melo, 1989: 1644). Podemos contextualizar o sentido subjacente à palavra transição afirmando que transitar significa “moving to one level of schooling to another” (Akos, 2002: 1). Relativamente a este assunto, Gimeno Sacristán (1996: 16) fala em “épocas de transición (...) como momentos em los que se está fraguando algo determinante que no nos resultará indiferente, donde lo viejo se acaba Y se alumbra un nuevo porvenir.” Talvez por isso, no ensino básico, a transição entre ciclos de ensino seja um factor de preocupação, uma vez que, em muitos casos, tem constituído um momento particularmente difícil para os alunos – sobretudo por terem de se adaptar a esquemas organizacionais e curriculares distintos do ciclo que concluíram –, com reflexos ao nível do seu (in)sucesso e abandono escolares.

Em relação ao termo articulação, no mesmo dicionário considera-se que se trata de um “ponto de união entre peças de um aparelho ou máquina” (*idem*: 160). Em educação, especificamente ao nível do desenvolvimento curricular, o termo ganha relevância pelos sentidos de globalidade e sequencialidade² que transporta. Daí que não possamos ignorar o conceito de articulação curricular entendido como “uma interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento³ com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado” (Morgado e Tomaz, 2009: 3). Para estes autores, a articulação curricular consubstancia duas dimensões distintas mas complementares. A articulação curricular horizontal, ligada “à identificação de aspectos comuns e à conjugação transversal de saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem”; a articulação curricular vertical, definida como “a

²O termo sequencialidade tem a ver com o vocábulo “sequência”, que indica “seguimento, sucessão, série”. Uma característica importante ao nível dos processos de ensino-aprendizagem, fundamental para o progressivo desenvolvimento cognitivo do aluno.

³De salientar que, no nosso trabalho, o conceito de articulação curricular é mais abrangente, incluindo a interligação de saberes de uma mesma área do saber, neste caso, o Inglês.

interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes, podendo esta verificar-se tanto ao nível de um mesmo ano de escolaridade, como de anos de escolaridade subsequentes” (*ibidem*). Em idêntica linha de pensamento, Gimeno Sacristán (1996: 33), considera que “La continuidad horizontal o transversal se refiere a la coherencia entre profesores y entre áreas o asignaturas que los estudiantes cursan simultaneamente en un momento determinado, en un curso.” Na opinião do autor (*idem*: 35), a articulação vertical prende-se com “la dimensión temporal, diacrónica, de la continuidad que se refiere a la conexión que debe existir entre objetivos, contenidos y exigencias que se van planteando al estudiante a medida que discurre el tiempo de la escolaridad. Una continuidad que debe afectar tanto a cada área o asignatura, a medida en que se va abordando en momentos sucesivos, como a todo el curriculum”.

Um outro termo muito ligado ao que se passa no campo educativo é insucesso. Trata-se de uma palavra que transporta as ideias de “mau resultado, mau êxito, falta de êxito, fracasso, desastre” (Costa & Melo, 1989: 948), face aos objectivos definidos inicialmente. Neste trabalho, preferimos o conceito de *insucesso educativo global* defendido por Perrenoud, que inclui “a acção da escola, mas também (...) o trabalho das outras instâncias, a família, a mídia, a rede de associações, a comunidade, os clubes desportivos” (2003: 11). Por conseguinte, entendemos que, ao contrário de uma perspectiva tradicionalista que identificava o termo *insucesso* com a falta de capacidades do aluno, na nossa opinião, o insucesso fica a dever-se a vários factores, incluindo as práticas curriculares. De salientar ainda que este sucesso educativo de que falamos inclui não só características de índole cognitiva, mas igualmente atitudes, valores e o “desenvolvimento da (...) personalidade” (Fernandes, 78-80): preparando os alunos para “se integrarem na comunidade a que pertencem e a dispô-los a serem acessíveis aos outros para o diálogo e o amor” (*ibidem*).

Analisando, genericamente, estes conceitos, entendemos ser de sublinhar o conceito de transição, dadas as dificuldades sentidas por muitos alunos aquando da mudança de ciclo, bem como as preocupações de muitos professores para atenuar essa mudança. Mudar implica adaptar-se a novas realidades; implica transformação, repensar práticas e hábitos, pode implicar, de certa forma, algum sofrimento. De uma forma geral:

“as transições entre ciclos de ensino são momentos marcantes na vida social dos alunos, pais e professores, bem como pontos delicados na morfologia dos sistemas educativos. Tendem, pois, a estabelecer-se enquanto processo social complexo e particular, momento provável de insucesso escolar e exclusão social e espaço privilegiado de análise do desenvolvimento dos sistemas educativos.” (Abrantes, 2005: 25)

Daí que urja analisar esta questão de forma a transformar a transição num caminho mais harmonioso e pacífico, tentando retirar-lhe o carácter dramático e de conflito interior que muitas vezes gera. Torna-se necessário “transformar a mudança” num *continuum*, excluindo desse processo todos os aspectos que possam conferir-lhe algum radicalismo e nutri-lo do sentido de surpresa que muitas vezes o perpassa. A articulação curricular pode ser um contributo importante neste sentido.

1.2. Justificação do estudo

É sobre a articulação curricular na disciplina de Inglês que incide o presente trabalho.

Vários dados fornecidos pelo Ministério da Educação revelam que o insucesso, as reprovações e, mais radicalmente, o abandono escolar têm vindo a diminuir nos últimos anos. O *Plano de Acção para a Matemática*, a *Rede de Bibliotecas Escolares*, o *Plano Nacional de Leitura*, a criação dos *CEFs*, as *Aulas de Recuperação* existentes em muitas escolas, os *Planos de Recuperação*, de *Acompanhamento* e de *Desenvolvimento*, o apoio aos alunos prestado pelos *Serviços de Psicologia e Orientação* são exemplos de algumas estratégias e planos de acção que têm vindo a contribuir para a melhoria dos resultados.

Contudo, as taxas de retenção e abandono no ensino básico, publicadas no *site* do Ministério da Educação (ME, 2008a), referentes aos últimos anos lectivos, continuam a ser significativas, especialmente nos anos de transição de ciclo, como podemos constatar pela observação do Quadro 1.1:

TAXA DE RETENÇÃO E DESISTÊNCIA A NÍVEL NACIONAL ⁴						
	4ºano (%)	5ºano (%)	6ºano (%)	7ºano (%)	8ºano (%)	9ºano (%)
2006/2007	4,8	10,9	11,4	22,3	15,3	21,8
2007/2008	4,6	8,4	8,4	17,8	11,6	14,3
2008/2009 ⁵	_____	_____	_____	_____	_____	_____

QUADRO 1.1 – Taxa de retenção e desistência a nível nacional

De facto, como podemos observar no Quadro 1.1, na mudança de ciclo, os resultados escolares sofrem um agravamento significativo, mantendo-se mais ou menos estáveis nos anos que se seguem. É o que acontece no 5º ano de escolaridade, onde a taxa de retenção e desistência aumenta sensivelmente para o dobro relativamente ao 4º ano. No 7º ano de escolaridade, o panorama é mais grave, já que é o ano com resultados menos satisfatórios. Estamos, certamente, perante um problema no final da cada ciclo e/ou início do ciclo seguinte, motivo pelo qual procuramos compreender quais os motivos que estarão na base deste problema.

Se tivermos em conta que a organização curricular vertical “consiste no modo particular de interligar e sequencializar os elementos que constituem o currículo”, e que a organização curricular horizontal se processa através da sua adaptação e integração de forma harmoniosa num mesmo ano de escolaridade (Pacheco, 2001: 79), facilmente concluímos que o desenvolvimento curricular detém grandes responsabilidades neste âmbito, devendo ser um processo contínuo e progressivo e que uma transição de ciclo de forma harmoniosa pode contribuir para uma redução do nível de ansiedade dos alunos, da “angústia do recomeço” do professor e, conseqüentemente, da fluidez natural do processo ensino-aprendizagem. Assim se compreende que, nesse processo, seja necessário retomar e mobilizar todo o conhecimento do ciclo anterior de forma a complementá-lo serenamente, com os novos conteúdos.

Uma das disciplinas com mais insucesso escolar, a par das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, parece ser o Inglês. De facto, tem vindo a generalizar-se a ideia de que o Inglês surge como uma das disciplinas mais problemáticas nos vários níveis de ensino,

⁴ Fonte: Ministério da Educação (2008).

⁵ Utilizando uma abordagem mais positiva mas menos explícita (devido ao facto de não se apresentarem os dados de cada ano lectivo), relativamente a 2008/2009, o Ministério da Educação apenas apresenta a Taxa de Conclusão do Ensino Básico (em Portugal é igual a 86,8% e em Portugal continental é de 86,9% - ME, 2010: 39).

contribuindo, em larga medida, para as taxas de insucesso apresentadas. Seria, por isso, benéfico que existisse um levantamento estatístico rigoroso sobre os resultados escolares nesta disciplina a nível nacional, regional e local.

Porém, segundo informações do GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação), não existe um tratamento estatístico do insucesso por disciplina a nível nacional, sendo efectuado apenas internamente, em cada escola ou agrupamento de escolas. Por isso, para fundamentarmos a nossa percepção, tivemos necessidade de recorrer aos Relatórios de Avaliação Externa (RAE) de algumas escolas. No Quadro 1.2, apresentamos algumas das referências existentes sobre a disciplina de Inglês, recolhidas a partir da análise de alguns relatórios de avaliação de escolas inseridos na DREN, uma vez que a nossa investigação se prende com um agrupamento dessa área da educação.

Relatórios de Avaliação Externa	Referências ao Inglês
- Agrupamento Vertical de Escolas de Campo, Valongo	- “As disciplinas de maior insucesso, ao longo dos últimos três anos lectivos foram Matemática, Línguas Estrangeiras e Língua Portuguesa.” (ME, 2007a)
- Agrupamento de Escolas Abel Varzim, Barcelos	- “disponibilização dos apoios educativos às disciplinas de Português, Matemática e Inglês ” (ME, 2007b)
- Agrupamento Vertical de Escolas de Fajões, Oliveira de Azeméis	“Nos 2º e 3º CEB, as áreas disciplinares com maior insucesso incidem nas disciplinas de Ciências Físico-Químicas, de Matemática e de Inglês ...” (ME, 2008b)
- Agrupamento Vertical de Escolas de Vila D’Este, Vila Nova de Gaia,	“As áreas disciplinares mais problemáticas são Língua Portuguesa, Matemática e Inglês .”(ME, 2008c)

QUADRO 1.2 – Referências à disciplina de Inglês em alguns RAE

Apesar de se tratar de uma amostra reduzida de escolas, podemos constatar que a disciplina de Inglês se insere no grupo de disciplinas problemáticas, juntamente com as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

No entanto, tal facto não deve minorar, em nada, o valor desta disciplina. Não podemos ignorar o facto de este idioma ocupar um lugar de destaque no mundo inteiro: é uma das línguas mais faladas; é o idioma mais comum nos negócios internacionais; é a língua mais usada na internet; é, normalmente, a língua preferencial na comunicação entre falantes de nacionalidade diferente; é uma das línguas mais usadas na investigação, nas conferências, nos grandes eventos desportivos; é a língua mais presente nos requisitos exigidos nas actuais ofertas de emprego.

Nesta ordem de ideias, conscientes do problema que representa o insucesso nesta disciplina para todos os intervenientes no processo de aprendizagem (professores, alunos, encarregados de educação, entidades governativas locais e centrais), principalmente na transição de ciclos e níveis de ensino, pretendemos fazer um estudo exploratório numa escola E B 2,3 da região Norte, (aqui denominada de Escola Azul, pertencente ao agrupamento-alvo) onde nos propomos analisar concepções e percepções dos professores sobre a articulação curricular horizontal e vertical, inter e intradisciplinar, no ano lectivo de 2008/2009.

Passemos a analisar, sucintamente, alguns resultados da escola em estudo.

As taxas de insucesso no ano lectivo de 2007/2008 situavam-se acima das médias nacionais. No entanto, no ano lectivo de 2008/2009, os valores sofreram uma alteração significativa, reduzindo bastante os níveis de retenção, como se observa no Quadro 1.3.

ESCOLA AZUL						
	4ºano (%)	5ºano (%)	6ºano (%)	7ºano (%)	8ºano (%)	9ºano (%)
2006/2007		11,1	9,3	24,5	23,9	24,8
2007/2008	5,5	8,3	10,8	7,8	9,4	6,4
2008/2009	4,2	7,0	6,9	7,8	8,1	34,2

QUADRO 1.3 – Taxas de insucesso na Escola Azul (de 2006 a 2009)

De salientar que o 5º ano de escolaridade continua a ser um ano problemático, o mesmo não acontecendo com o 7º ano nos últimos dois anos. Apesar de se registar algum insucesso, não destoa dos restantes resultados – a transição parece mais ou menos harmoniosa. No entanto, se nos concentrarmos na disciplina de Inglês (objecto do nosso estudo), no 7º ano de escolaridade, os resultados não são tão animadores como podemos constatar pela análise do Quadro 1.4.

		ESCOLA AZUL				
		5º ano (%)	6º ano (%)	7º ano (%)	8º ano (%)	9º ano (%)
2006/2007	Níveis inferiores a três	12,2	12,8	26,1	54,1	45,0
2007/2008	Níveis inferiores a três	11,8	18,9	26,1	22,7	40
2008/2009	Níveis inferiores a três	10,0	18,3	20,4	23,25	23

QUADRO 1.4 – Taxas de insucesso na disciplina de Inglês na Escola Azul (de 2006 a 2009)

Com efeito, o 7º ano de escolaridade surge como um ano problemático, iniciando um ciclo que se mantém complicado e com resultados insatisfatórios, contribuindo, em larga medida, para as taxas de insucesso gerais nesta escola. A fasquia dos 20%, nunca ultrapassada no 2º ciclo, atinge-se facilmente no 7º ano de escolaridade e mantém-se durante todo o 3º ciclo com percentagens, por vezes, preocupantes. Se nos detivermos na análise das disciplinas com as taxas de insucesso mais elevadas, nos vários anos de escolaridade (Quadro 1.5), o Inglês assume novamente um lugar de destaque:

	ESCOLA AZUL														
	5º ano % < 3			6º ano % < 3			7º ano % < 3			8º ano % < 3			9º ano % < 3		
	2006/07	2007/08	2008/09	2006/07	2007/08	2008/09	2006/07	2007/08	2008/09	2006/07	2007/08	2008/09	2006/07	2007/08	2008/09
Inglês	12,2	11,8	10,0	12,8	18,9	18,3	34,5	26,1	20,4	54,1	22,7	23,5	45,0	40,0	23,0
	5º lugar	4º lugar	4º lugar												
Lín. Port.	20,5	19,7	15,6	19,9	13,7	11,4	33,3	19,6	16,1	30,2	32,5	16,2	25,7	14,2	23,0
Mate.	23,3	23,2	16,7	18,0	22,2	18,6	30,2	17,0	27,4	35,3	25,0	25,0	27,5	33,0	29,2

QUADRO 1.5 - Disciplinas com mais insucesso na Escola Azul (de 2006 a 2009)

A disciplina de Inglês é, indubitavelmente, a que regista maior insucesso no 3º ciclo do ensino básico. No 2º ciclo do ensino básico, o primeiro lugar é ocupado pela disciplina de Matemática. A disciplina de Inglês aparece em quinto lugar em 2006/2007 e em quarto em 2007/2008. Em 2008/2009, surge como a terceira quarta com mais insucesso, o que não nos

parece preocupante. No entanto, no 7º ano de escolaridade ocupa, em 2006/2007 e em 2007/2008 o primeiro lugar das disciplinas com maior insucesso e o segundo lugar no ano lectivo de 2008/2009. Esta situação pouco animadora permanece ao longo de todo o 3º ciclo. Podemos concluir que o insucesso na disciplina de Inglês tende a aumentar ao longo da escolaridade.

O estudo agora apresentado visa contribuir para a compreensão das relações entre (in)sucesso na disciplina de Inglês e articulação curricular, com base nas percepções dos professores.

1.3. Problemática da investigação

Como tivemos oportunidade de referir, o tema que pretendemos abordar situa-se no âmbito do (in)sucesso na disciplina de Inglês e a relação deste com a (des)articulação curricular a nível horizontal e vertical nos 2º e 3º ciclos e seus reflexos na transição do 6º para o 7º ano de escolaridade.

A questão/problema principal do estudo agora proposto poderá colocar-se da seguinte forma: “Será que a articulação curricular na disciplina de Inglês é um factor que condiciona o sucesso escolar dos alunos?”

A problemática apresentada pode desdobrar-se em várias questões de investigação, que importa aqui apresentar:

Que factores facilitam ou dificultam a existência da articulação curricular nos 2º e 3º ciclos do ensino básico?

Quais as consequências dessa articulação para o sucesso na disciplina de Inglês? Qual a interligação estabelecida entre o Inglês e as restantes disciplinas nos dois ciclos de ensino? Que relações estabelecem os professores de Inglês entre si?

Que procedimentos são previstos ao nível dos principais documentos orientadores das práticas lectivas na escola? Será que abordam esta problemática?

Qual a importância que o Director da escola, a Coordenadora do Departamento de Línguas e as Subcoordenadoras atribuem à questão da articulação curricular e à possível relação

com o (in)sucesso educativo? Têm a possibilidade de agir no sentido de contribuírem para um incremento das práticas de articulação curricular na escola?

1.4. Objectivos do estudo

Ao estruturar o presente estudo, definimos alguns objectivos fundamentais com o intuito de clarificar e orientar o percurso investigativo que lhe está subjacente:

(1) Caracterizar representações dos professores sobre (in)sucesso na aprendizagem do Inglês.

(2) Caracterizar percepções dos professores sobre factores de articulação curricular horizontal e vertical no âmbito da disciplina de Inglês (relativos ao professor de Inglês e ao colectivo de professores de Inglês da escola)

- factores intradisciplinares (articulação vertical e horizontal)

- factores interdisciplinares (articulação vertical e horizontal);

(3) Averiguar as percepções dos professores sobre a importância dos projectos da escola e do plano anual de actividades na promoção da articulação curricular e do sucesso escolar;

(4) Problematizar a relação entre articulação curricular e (in)sucesso na aprendizagem do Inglês.

A principal limitação do estudo decorre do seu âmbito restrito e também do facto de não estudar as práticas efectivas de articulação curricular. O seu principal contributo reside no facto de procurar compreender as representações e percepções dos professores sobre a relação entre (in)sucesso e articulação curricular. A divulgação dos resultados na escola poderá suscitar o debate em torno desta questão e motivar os professores a definir estratégias de reforço da articulação inter/intradisciplinar, vertical e horizontal. Esse debate interessará ao colectivo de professores da escola e não só aos professores de Inglês, na medida em que esta é uma problemática transversal ao currículo.

Tendo em consideração a importância do currículo em toda esta questão e conscientes das mudanças epistemológicas que ora se verificam, contribuindo, conseqüentemente, para a mudança nas escolas (espaços pertencentes à sociedade), não podíamos deixar de iniciar a nossa reflexão com uma síntese das principais transformações ideológicas que se têm verificado

nos últimos anos e com um breve estudo dos conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular, concepções-chave em toda esta problemática.

Capítulo 2

Do conceito de currículo

“What must the world be like in order that man may know it?”

Thomas Kuhn

2.1. Alguns dos actuais desafios à escola, ao professor e ao currículo

Parece consensual que este tempo conturbado em que vivemos corresponde ao questionamento epistemológico do paradigma científico de teor positivista. Segundo Kuhn (1992), o conhecimento do mundo obedece a fases de estabilidade, em que determinados conceitos epistemológicos são aceites, a fases de transição (onde esse conhecimento é posto em questão de forma mais sistemática) e a “paradigm shifts” onde se verifica a tentativa de substituição de um paradigma por outro. Ao contrário da perspectiva positivista, procura-se hoje afirmar um paradigma em que se concebe o conhecimento como algo subjectivo, segundo o qual, o que nós conseguimos apreender do real está intimamente ligado à perspectiva que temos das coisas. Para ilustrar as suas ideias, Kuhn usa a metáfora do pato-coelho (em que, dependendo da perspectiva, pode ver-se um pato ou um coelho) enquanto que Santos (1988: 1) prefere a imagem do vaso grego - dois rostos gregos de perfil para ilustrar a instabilidade do nosso tempo: no fundo, ambas e nenhuma das imagens é verdadeira, denotando a “ambiguidade e a complexidade da situação do tempo presente, um tempo de transição, síncrone com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo o que o habita” (*ibidem*).

Segundo o mesmo autor, encontramos-nos perante um paradigma cessante (científico, mecanicista, assente na ideia de causa-efeito, na elaboração de leis gerais que se repetem eternamente) com raízes nas descobertas de Newton, Copérnico e Galileu e a emergência de um novo paradigma que surge com os estudos de Einstein (a relatividade da simultaneidade), com a mecânica quântica de Heisenberg e Bohn, com a instalação da dúvida sobre o rigor da matemática de Gödel, com os avanços da microfísica, química e biologia de Llya Prigogine (a estrutura das teorias dissipativas e o princípio da ordem através de flutuações) que conduzem ao conhecimento histórico (e não absoluto), à imprevisibilidade, à interpenetração, à espontaneidade e à auto-organização, à irreversibilidade e à evolução, à desordem, à criatividade e à admissão do “acidente” (Santos, 1988: 1-12). Surge então um novo conceito de ciência que

advoga “um conhecimento prudente para uma vida decente” e que se baseia em quatro grandes linhas ideológicas: todo o conhecimento científico-natural é científico-social; todo o conhecimento é local e total; todo o conhecimento é auto-conhecimento; todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum (*idem*: 13-22).

A escola, como parte integrante da sociedade, sofre influências desta mudança epistemológica, verificando-se transformações no processo de ensino-aprendizagem: a necessidade da contextualização (em termos de programas, a nível das vivências dos alunos, a nível da escola como parte integrante de um meio social específico), que resulta numa pluralidade de respostas em vez de soluções únicas para todos os problemas; a consequente necessidade de aprendizagem ao longo da vida por parte do professor, que precisa de investigar para conseguir fazer face a todas as situações atrás expostas; a questão da perda da identidade docente que preocupa actualmente a classe; o amontoar de tarefas burocráticas existentes; a interligação das várias áreas dos saber na prossecução de um conhecimento global, articulado e dinâmico.

Tendo em consideração o cenário de instabilidade e transformação a nível global, podemos admitir com alguma facilidade que o nosso estudo se desenvolve num contexto temporal complexo para os professores e para as escolas: discutem-se as mudanças que surgem com frequência e para as quais os professores dizem não estar preparados, problematiza-se o novo sistema de avaliação de docentes, argumenta-se relativamente ao novo estatuto do aluno, ouvem-se queixas sobre o excesso de burocracia para o professor, fala-se de indisciplina, da falta de autoridade do professor na sala de aula, do excesso de tarefas a ele conferidas e, conseqüentemente, criam-se grupos, escolhem-se facções.

Nas escolas, é evidente uma certa desorientação relativamente a todas as mudanças. O nosso estudo baseia-se no pressuposto de que o processo de ensino-aprendizagem não estagna: desenvolve-se gradualmente e, como tal, precisa de ser constantemente aperfeiçoado. Torna-se necessário investigar no terreno, no sentido de tentar encontrar soluções para os problemas com que os intervenientes no processo educativo se debatem diariamente.

Podemos afirmar, com uma certa segurança, que estamos perante uma nova concepção de aprendizagem, que reflecte uma nova abordagem do mundo e da vida - o *construtivismo*, que pressupõe uma nova racionalização, uma forma diferente de ser e de estar na educação.

Quais as principais linhas orientadoras desta nova abordagem educacional?

O primeiro pilar desta nova concepção, que fundamenta muitas das restantes transformações, é o aparecimento da escola básica inclusiva, com o intuito de garantir “uma educação de base para todos” (Decreto-lei 6/2001), como se advoga na conferência da Unesco, realizada em Salamanca, em 1994, onde se alerta para a necessidade de uma educação abrangente, uma educação “for All by considering the fundamental policy shifts required to promote the approach of inclusive education, namely enabling schools to serve all children, particularly those with special educational needs” (Unesco, 1994: iii). A escola deve incluir “all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions”. Esta ideia surge também incluída no documento mundial em prol dos direitos humanos, no artigo 26º, onde se refere o direito de todos à educação (Onu, 1948: 4).

Nesta ordem de ideias foi também publicada a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia que, no artigo 14º, ponto 1, advoga que “Todas as pessoas têm o direito à educação, bem como ao acesso à formação profissional e contínua” (Vitorino, 2002: 63). Concordamos com Leite (2003: 19) e com Bellamy e Goodland (2008: 566) quando defendem os princípios democráticos que devem prevalecer no sistema educativo, princípios esses reforçados por Pacheco (2001: 255) ao idealizar uma “escola para todos os alunos”, com iguais “direitos de acesso”, como “um compromisso social obrigatoriamente presente nas políticas educativas dos dias de hoje”. Ao contrário do que se pode pensar, o objectivo não é homogeneizar mas sim respeitar a diferença, ajudando a progredir o mais possível. Podemos afirmar que as escolas inclusivas “desarrollan una filosofia pedagógica que valora positivamente la diversidad y la afrontam poniendo en marcha toda una batería de estrategias de apoyo a los sujetos para que alcancen el máximo desarrollo que sean capaces de lograr” (Zabalza, 1999: 105).

No nosso entender, a inclusão pressupõe a colaboração entre todos os intervenientes no processo: universidades, escolas, comunidades. O tradicional individualismo na docência já não faz sentido, devendo ser substituído pelo trabalho colaborativo, empenhado em actos de “mutual tolerance, commitment to resolving disagreements by means of open dialogue” (Bellamy & Goodland, 2008: 566). De salientar, ainda, a visão colaborativa professor-investigador que nos agrada em particular. Como afirmam Saraiva e Ponte (s.d.: 8), “A colaboração entre professores e investigadores pode contribuir para anular a separação entre a prática profissional do professor e a investigação educacional, bem como a separação entre as escolas e as universidades e, em última análise, a separação da teoria e da prática.”

Por sua vez, Schön (1992) defende o trabalho colaborativo entre docentes como condição essencial para a melhoria das práticas lectivas. Em idêntica linha de pensamento, Lima (2002: 184) considera o trabalho colegial como “...uma parte importante da solução para muitos dos principais problemas com que se debate a educação escolar dos nossos tempos”, ideia corroborada por Korthagen e Russell (1995) que defendem a partilha de experiências como fonte de auto-conhecimento, de forma a que cada professor consiga encontrar o seu *personal style*. Não nos podemos ainda esquecer do trabalho colaborativo docente/aluno, defendido por vários autores e, especialmente, por estudiosos da aprendizagem das línguas estrangeiras, como por exemplo Brown (2000) que salienta o papel motivacional do professor na realização da tarefa, sendo esta mesma um trabalho conjunto de professor/aluno. Para além disso, Tomlinson e Allan (2002: 21), no contexto da diferenciação pedagógica, defendem que “alunos e professores são colaboradores no âmbito do processo de aprendizagem”, uma vez que “os estudantes detêm informações essenciais sobre o que funciona e o que não funciona para eles em determinado momento” (*ibidem*).

O trabalho colaborativo implica diálogo e reflexão entre as várias partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem. Daí considerarmos esta uma condição essencial para a prática da articulação curricular inter e intraciclos, um propósito identificado no próprio documento-base da Reorganização Curricular do Ensino Básico (RCEB) - Decreto-lei 6/2001 de 18 de Janeiro -, onde se afirma ser preciso agir no ensino básico “no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento e indução”, com particular incidência ao nível das competências gerais que aí se desenvolvem, defendendo que “O desenvolvimento destas competências pressupõe que todas as áreas curriculares actuem em convergência”. É nesse sentido que Flores (2007: 9), constata que um dos princípios da RCEB se prende com “A consistência e continuação entre os 3 ciclos de ensino básico...” Podemos também salientar o estudo efectuado por Ferreira (2001: 298-299), que, ao analisar as continuidades/descontinuidades de objectivos no 2º ciclo, afirma que “a sequencialidade entre os objectivos gerais do 2º ciclo e os das suas componentes curriculares apresenta-se bastante desigual de umas disciplinas para as outras, predominando, de um modo geral, a ausência de sequencialidade”, concluindo que “A sequencialidade de objectivos, ou a sua ausência, lida nos Quadros disciplinares, vem reforçar a ideia, já referida, de que faltou articulação horizontal”, deixando antever o longo caminho a percorrer no sentido da integração, da globalização do saber.

A importância da articulação curricular é também evidenciada por Morgado e Tomaz (2009: 1) que fazem depender a promoção do sucesso educativo de “actividades que concorram para desenvolver o currículo de forma articulada e integrada”. Relativamente ao campo mais específico das línguas estrangeiras, o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) fala em “competência global em línguas estrangeiras” e em “gestão articulada dos programas das várias línguas” (ME, s.d.: 39). Refere, ainda, que “na articulação do 2º para o 3º ciclos deverão ser asseguradas condições de continuidade e de coerência nos processos de aprendizagem”, visando, de acordo com o *Quadro Comum de Referência para as Línguas*, “a competência plurilingue e pluricultural”, ou seja, “a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural”, pressupondo a “proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiências de várias culturas” (Council of Europe, 2001: 231). Na verdade, já não se pretende que o aluno (aprendente) alcance uma “ 'mestria' em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o “falante nativo ideal”. Em vez disso, a finalidade passa a ser “o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas” (Council of Europe, 2001: 24). Parece-nos importante, neste âmbito, a distinção entre vários tipos de articulação (que pressupõem uma interligação natural entre as várias línguas estrangeiras), aspecto de que falaremos mais adiante.

Articular (também) significa mudar – mudar de atitude, de mentalidade, de postura, uma constatação que nos permite colocar as seguintes questões: Quais as características do professor actual? Terá perdido o professor a sua identidade? Quais as suas funções? Qual o significado de “Aprendizagem ao longo da vida?”

Certamente que o papel do professor nesta nova concepção de ensino tem sido amplamente tratado. Pretende-se “um professor reflexivo”, um professor “devoted to the ideal of reflective practice” (Brubacher, Case & Reagan, 1994: ix), um “professor investigador” (Leite: 2003: 99), e isso significa falar de professores “que assumem a responsabilidade de questionar o que ensinam e que contextualizam a função social do que realizam” (*ibidem*).

Estes aspectos inserem-se na linha de pensamento de Stenhouse (1987), que defende a mudança das práticas resultante de um trabalho contínuo e reflexivo. O autor (*idem*: 167) defende “la aventura de la comprensión especulativa”, ao contrário da vertente tradicional do ensino que visa “la seguridad de una certeza autoritaria”, estando assim a ensinar “una

proposición inacceptable acerca de la naturaleza del conocimiento”, motivo pelo qual defende “la indagación sistemática” (*ibidem*) ou o constante questionamento das práticas.

No entanto, com a progressiva e rápida massificação do ensino, ser um professor reflexivo não parece tarefa fácil. Daí a crise de identidade referida por Formosinho e Machado (2008: 72-73), que identificam várias concepções de professor, desde o “professor indiferenciado”, ao “superprofessor” que desempenha funções de “funcionário público, militante ou ‘sacerdote’ do ensino, técnico com saberes (e competências) específicos, profissional autónomo”. Essa crise permite a Hargreaves (1998: 16-17) alertar para o desprofissionalismo advindo da intensificação de tarefas e a Estrela (2001: 122-126) falar em “crise de identidade” do professor actual, de uma “intensificação do trabalho docente ligado à multiplicidade de tarefas e à burocracia” e da “desvalorização do saber e da investigação científica”, conduzindo à “proletarização e desqualificação da profissão”. Segundo esta autora, o professor “faz-tudo” (*idem*: 128) assume contornos de semi-profissão (*idem*: 133), sendo necessário um código deontológico que delimite o âmbito da docência, como acontece em vários países, bem como a vivência duma verdadeira autonomia por parte do professor, questionando princípios e apresentando sugestões de resolução de problemas. Continua, ainda, afirmando que a expressão “professor-reflexivo” parece um “slogan de apresentação profissional” servindo apenas para desprestigiar a profissão, já que a reflexão sobre a prática é inerente à profissão por princípio.

Por seu turno Stacey (1991: 79), a propósito da importância da formação da criança, entende que “Teachers asking for higher salaries and more resources are not just demanding greater status; they are also questioning whether their work is as valued as, say, selling computers”. De facto, “The call is for a greater recognition of the importance of all children.” (*ibidem*) – ser professor implica responsabilidade pela criança e adolescente em formação, como tal apresenta-se como uma profissão com um papel preponderante na formação da sociedade, que deve e merece ser reconhecido. Curiosa e, em nosso entender, bastante interessante, é a perspectiva de Korthagen e Russell (1995: 190), que além de defenderem a inevitável “highly reflective attitude”, baseada num “professional self-development” e numa “systematic reflection” acrescentam-lhe factores pessoais e afectivos, tornando o auto-conhecimento imprescindível para uma boa prática profissional. Para estes autores (*idem*: 188), o “bom ensino” implica “more appreciation for the individuality of each teacher”, estabelecendo uma estreita ligação entre a realização profissional e a realização pessoal.

Em suma, pretende-se não só um professor reflexivo mas também uma escola reflexiva, aprendente, uma escola adaptada ao ensino generalizado e democratizado. É nesse sentido que Morgado (2004: 27) desenvolve, com alguma minúcia, o “método de adaptação dos métodos de ensino”, em que defende que “as diferenças entre os alunos são naturais” e

“todos devem atingir o mais alto nível de sucesso e aquisição de competências possível, competindo então à escola assumir a responsabilidade de ajustar e adaptar os seus métodos de trabalho e formas de organização de molde a acolher todos os alunos estabelecendo uma prática que procura, efectivamente, operacionalizar os princípios de equidade e igualdade de oportunidades.”

No mesmo sentido se posiciona Leite (2003: 125) quando defende a existência de escolas “curricularmente inteligentes”, só possível de concretizar, como defende Morgado (2000: 167) na base de uma flexibilização curricular como “ponto de partida e de chegada do processo de desenvolvimento curricular que se pretende construir”, visando “a melhoria da qualidade do ensino e das práticas escolares quotidianas”. A este respeito, Pacheco (2001: 11-20), advoga a existência de um conceito de currículo entendido como “uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas”, o que não tem sido conseguido uma vez que “a cultura curricular existente baseia-se no individualismo do professor, na fragmentação dos conteúdos, na estratégia de sobrevivência do aluno e na pressão dos encarregados de educação com vista ao sucesso imediato”. Além disso, considera que os grandes objectivos da escola de hoje não se entendem apenas a nível da “aprendizagem num sentido estritamente cognitivo, mas também numa aprendizagem marcadamente cultural” (Pacheco, 2001: 11). Um ensejo que, de certa forma, contempla os “direitos de acesso à escola por parte de todos os alunos”, bem como os seus direitos de sucesso, o que só é possível na base de uma adaptação e diferenciação curricular, o que nos compele a entender o currículo como um projecto que atenda às características e necessidades dos alunos e que não deixe de ter em conta as sensibilidades de cariz regional e local. Ao nível das práticas educativas, “a diversificação curricular deve ser entendida como um processo de alteração de objectivos, conteúdos programáticos, actividades e avaliação em função das necessidades educativas dos alunos” (*ibidem*). A ideia de projecto está subjacente a todo este Quadro conceptual, o que implica reajustamentos graduais às diferentes realidades existentes. Daí a construção de uma escola baseada em projectos, defendida por autores como Pacheco e Morgado (2002: 12), que entendem o projecto curricular como “um conjunto de intencionalidades resultantes de visões, crenças, perspectivas, juízos de valor e opções sobre o próprio fenómeno educativo”.

Em idêntica linha de pensamento, Roldão (2002: 12) pergunta: “De que modo a escola, instituição curricular histórica e socialmente uniformizadora, por estrutura e função, pode lidar eficazmente com a diversidade dos seus públicos, diversidade que constitui, no tempo presente e no futuro previsível, o seu contexto inevitável de acção?” Na actual situação de massificação do ensino, “é impensável continuar a apostar numa estrutura que manifestamente apresenta sinais de ruptura face aos objectivos sociais que lhe são cometidos” (*idem*: 22). Além disso, considera (*idem*: 55) que “a diferenciação curricular parece poder (...) funcionar no futuro como o conceito matricial da organização da actividade curricular, baseado na análise da especificidade e da complexidade das situações de aprendizagem concretas”. Esta ideia é corroborada por Tomlison e Alan (2002: 17), que entendem a diferenciação pedagógica “como uma forma de resposta proactiva do professor face às necessidades de cada aluno” visando “o crescimento máximo do aluno e o seu sucesso individual”. Nesta perspectiva, o professor pode adaptar/diferenciar conteúdos, o processo e os produtos, uma ideia reforçada por Tudor (2001), que parece estar atento às variáveis de cada contexto de ensino-aprendizagem, definindo cada um deles como único, já que o tempo de cada realidade educativa também é tido em conta, preferindo, por isso, falar de perspectiva ecológica, muito mais subjectiva e menos determinista do que a abordagem tecnológica, mais previsível. Neste sentido, considera imprescindível uma adaptação necessária dos métodos a cada caso, uma vez que “no one methodological approach can be considered to be equally suitable for all learners” (*idem*: 22).

Ao contrário da generalidade dos autores, que procuram estudar “how learners are similar” e saber “what processes of learning are universal”, Skehan (1989: 1) preocupa-se com o estudo das diferenças entre os alunos, procurando encontrar um modelo que promova “optimal learning by different individuals in different contexts”. Numa lógica de raciocínio semelhante, Moreira e Macedo (2002: 24), reflectindo sobre o termo “identidade”, lembram a necessidade de ser sensível à diferença, dado que muitos dos nossos alunos pertencem, cada vez mais, a etnias e raças diferentes, com culturas, ideologias e perfis que se distanciam do aluno português típico, o que torna necessário adoptar uma “nova postura e novos objectivos (...) em todas as áreas do conhecimento”. Os autores evidenciam a necessidade de “redefinir o conhecimento escolar com base nas perspectivas e identidades heterogéneas de grupos subalternizados” (*idem*: 24). Nesta ordem de ideias, agir adequadamente significa adaptar, mudar quando necessário e, para tal, é necessário que as instituições educativas e, obviamente, o professor, sintam que lhes é conferida autonomia para tal. A mudança curricular no sentido da

inclusão, da diferenciação pedagógica, da escola como organização “inteligente” (Leite, 2003: 125), porque capaz de responder aos desafios que lhe são permanentemente colocados, não se opera sem a capacidade de auto-regulação e, para tal, é indispensável construir uma autonomia real, entendida como

“a capacidade que qualquer organismo/entidade, individual ou colectiva, detém de se poder reger por leis próprias, de actuar, de se orientar, de resolver os seus problemas, sem ter necessidade de recorrer a outrem, pressupondo, portanto, um determinado grau de independência, não vituperando nunca os postulados mais elementares da responsabilidade.”(Morgado, 2000: 49)

Também para Leite (2003: 125-231), o “conceito de educação está associado, por um lado, à ideia de mudança (...) e, por outro, à ideia de autonomia”, o que permite compreender que, ultimamente, o termo currículo surja associado a vocábulos como “gestão”, “autonomia”, “flexível”, “flexibilização”(idem: 131), justificando o que atrás argumentávamos: a autonomia curricular sustenta, de certa forma, a adaptabilidade dos conteúdos e processos.

Todavia, para contemplar a multiplicidade de casos existentes na educação, torna-se necessária a existência de uma real e cuidada descentralização. Descentralizar significa, à luz desta nova ideologia de escola, envolver os Encarregados de Educação e demais actores educativos no processo de ensino-aprendizagem. Sem dúvida que “En la familia se comienza a configurar la personalidad, se construyen las primeras capacidades, se fomentan los primeros intereses y se establecen las primeras motivaciones” (Vila, 1998: 105), o que permite a Stacey (1991: 78) afirmar que “Children are not a commodity”. A ser assim, “La escuela debería ser un centro de puertas abiertas en el que las familias se sintieran acogidas tal y como son y no se vieran juzgadas por sus prácticas educativas” (Vila, 1998: 105). No fundo, uma escola acolhedora, onde as famílias possam “discutir franca e abiertamente sobre su forma de entender la educación y contrastarla con las prácticas educativas escolares”(ibidem).

Esta interacção família ↔ escola insere-se no novo paradigma educativo que entende a escola como “una fuente de experiencias que empujan al niño, más allá de sus capacidades actuales” (ibidem). Uma efectiva cooperação entre a família e a escola

“comporta canales mutuos de participación mediante los que, grosso modo, los agentes educativos de ambos contextos conozcan las actividades y las rutinas que se realizan en el otro contexto y el porqué de ellas. (...) la existencia de dichos canales de coordinación y de participación mutua puede ser una fuente de feed-back permanente entre la familia y la escuela de modo que la transición de niño de uno a otro contexto comporte enriquecimiento para su desarrollo” (Vila, 1998: 105).

A este propósito, Stacey (1991: 78) considera que “parents have been given a more central role in the education system”. No entanto, “There has been little opportunity for discussion between parents and teachers about how this can practically happen” (*ibidem*). Urge, por isso, fundir interesses, partilhar experiências, reflectir em conjunto no sentido de uma ajuda mútua frutífera que ajude o aluno a desenvolver-se harmoniosamente e, conseqüentemente, a atingir o máximo de sucesso possível. Também Booth e Dunn (1996: 218) concluem que “teachers, parents, and students agree that parent involvement is important”. Vários estudos permitem-lhes concluir que este relacionamento apresenta dificuldades e entraves, uma vez que constatam que

“some teachers (...) are leaders in involving parents in many ways; other teachers avoid partnerships. Teachers and parents in the elementary grades (...) presently report more home-school connections than in the middle and high school grades (...). Teachers (...) contact more parents if their children have problems in school; parents (...) become involved more on their own if their children are doing well in school.” (Booth e Dunn, 1996: 218)

Para concluir, consideramos que a relação escola↔família e a relação professores↔encarregados de educação se encontram ainda numa fase bastante primitiva, parecendo indicar que existe um caminho longo a percorrer, o que nos remete para a necessidade de desenvolver um verdadeiro trabalho de cooperação entre os dois pólos.

Esta breve reflexão permite-nos concluir que estes são, de facto, tempos de mudança: mudança de princípios epistemológicos, mudança de perspectivas, mudança de postura dos vários protagonistas no campo da educação. Mas, mudar não implica necessariamente piorar, empobrecer. Acreditamos, com Santos (1988: 13), que “a crise do paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de cepticismo ou de irracionalismo. É antes (...) uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho de outras paragens onde o optimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde, finalmente, o conhecimento volte a ser uma aventura encantada”.

2.2. Um novo conceito de currículo

Um trabalho no âmbito do Desenvolvimento Curricular não ficaria completo sem uma reflexão mais situada e mais consistente em torno do conceito de currículo. Por mais lata e

escorregadia que seja a definição deste termo, as mudanças a nível da educação versam forçosamente sobre ele. Actualmente, fala-se em *reorganização curricular*, *reconceptualização do currículo*, *reforma curricular*, *autonomia curricular*, *flexibilização curricular*, *integração curricular*, *articulação curricular*. Uma profusão de expressões em torno do termo currículo. Mas, qual a definição mais comum do termo subjacente a estas expressões? O que significa *currículo*?

A primeira ideia com que ficamos das várias leituras efectuadas sobre o assunto é que este é um vocábulo de difícil conceptualização porque demasiado abrangente. Vários autores tentaram encontrar-lhe a essência, o que gerou várias perspectivas de currículo, das quais falaremos mais à frente.

Importa, para já, referir que o termo *currículo* deriva do latim *currere* que significa “caminho, trajectória, percurso a seguir” e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos” (Pacheco, 2001: 15-16). De acordo com Morgado (2000: 15), o termo currículo surge pela primeira vez no século XVII, citado no *Oxford English Dictionary* com o significado de *disciplina*. Mais tarde, com a Revolução Industrial, desencadeiam-se várias e profundas transformações na sociedade, o que fez com que, a par do domínio da máquina, surgissem novas concepções da vida e do mundo. A partir dessa altura, a educação também sofre transformações significativas com a escola de elites a dar lugar à massificação do ensino e à introdução da escolaridade obrigatória, premissa essencial numa sociedade democrática. Com esta mudança, surge a necessidade de investigar, de reflectir sobre a própria escola, tornando-a mais inteligível. Como consequência, surge pela primeira vez, nos anos vinte (século XX), o termo *currículo* como “objecto específico de estudo e pesquisa” (Silva, 2000: 10)⁶, transformando os estudos curriculares num “campo autónomo no domínio da educação” (Morgado, 2000: 20).

Nessa altura, a noção de currículo enquadra-se numa perspectiva mais tradicional do termo, existindo uma clara identificação do vocábulo com *programa*, o que permitiu a Ribeiro (1993: 11) afirmar que “Entre as acepções mais comuns sobressai a que identifica currículo com o elenco e sequência de matérias ou disciplinas”. Também Morgado (2000: 22) refere que

⁶ A este propósito não podemos deixar de referir o livro pioneiro de Bobbitt (1918) *The Curriculum*, que aflora as temáticas curriculares de forma tecnicista, segundo a perspectiva da eficácia de Taylor. A grande inovação de Bobbitt foi “descobrir”, “tomar consciência” do currículo. Assim, “Para um número considerável de escolas, de professores, de estudantes, de administradores educacionais, *aquilo* que Bobbitt definiu como sendo currículo tornou-se uma realidade” (Silva, 2000: 11). De salientar ainda a publicação em 1924 de *How to make a curriculum?* igualmente de Bobbitt.

“a mais antiga definição de currículo o identifica com plano de estudos, cursos de matérias em estudo”, sendo esta uma concepção mais estrita do conceito de currículo.

Existem, no entanto, outras concepções de currículo que não se circunscrevem apenas à esfera das disciplinas, das planificações, dos planos dos cursos ou dos programas. Segundo Pacheco (2001: 16), vários autores entendem o currículo como “um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura determinada” o que lhes permite considerar que o termo currículo engloba “tanto as decisões ao nível das estruturas políticas como ao nível das estruturas escolares” (*idem*: 16-17). Incluem-se, ainda, nesta definição, os saberes, as atitudes, as crenças, os valores e as caracterizações de cada contexto específico onde o currículo se desenvolve. Segundo esta perspectiva, o currículo abrange uma complexidade de situações e de níveis de decisão, realçando o que importa o saber mas também o ser; o que é a escola e qual o seu papel, e também os vários níveis decisórios que a regem, isto é, o processo educativo, mas também os intervenientes que nele participam. Segundo esta visão, o currículo é uma realidade dinâmica, em constante actualização, ao contrário da perspectiva tradicional, mais estática, que atrás abordámos.

É nesta ordem de ideias que Grundy (1987: 5) considera que o currículo, entendido numa visão estrita ou lata, não surge do vazio, implicando a existência de uma moldura cultural que o determina, afirmando que “o currículo não é um conceito, é uma construção cultural, isto é (...), é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas”. Segundo esta perspectiva, o currículo pressupõe uma filosofia, um conjunto de pressupostos culturais e também ideológicos que subjazem à sua elaboração e concretização. Neste campo, ficou célebre o ensaio de Althusser (1970)⁷, onde o autor faz uma “importante conexão entre educação e ideologia que seria central às subsequentes teorizações críticas da educação e do currículo” (Silva, 2000: 28). Neste texto, o autor fala em reprodução dos aspectos económicos e ideológicos da sociedade, o manter do *status quo* (*idem*: 28), o que tem como consequência a perpetuação das estruturas vigentes.

Na mesma linha de pensamento encontramos Perrenoud (2003) e Bourdieu (1975), para quem a organização curricular actual gera desigualdades porque parte de pressupostos idênticos para realidades distintas. Nesta perspectiva, o currículo adquire uma importância bastante importante na sociedade, já que, ao permitir a mudança ou não, para uma

⁷ Althusser, Louis (1970). *A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado*.

escolarização mais justa e desejável, contribuiu de forma directa ou indirecta para a manutenção ou transformação do modelo social. Ainda no seguimento desta perspectiva democrática de currículo encontramos Paraskeva (2007: 14), para quem a *prática curricular crítica* é o grande desafio dos tempos modernos. Numa tentativa de abrangência total, de forma sempre crítica e no sentido da não discriminação, o autor (*idem*: 15) fala de

“uma teoria dos não lugares e não tempos que em essência são todos os lugares e todos os tempos. Em essência consolida-se assim uma espécie de novo revisionismo curricular que desafia Quadros que reclamam a autoridade de determinados discursos e hierarquizam necessidades, identidades, direitos, subjectividades, experiências”.⁸

Desta breve análise ressalta a ideia de que o conceito de currículo, por ser tão abrangente, corre sérios riscos de perder a sua identidade. Por isso, sentimos necessidade de identificar os aspectos que caracterizam a essência do termo, baseando-nos em Pacheco (2001: 16) e Ribeiro (1993: 16), que realizaram essa complexa tarefa, balizando o conceito.

Assim, para Pacheco (2001: 16) em todas as concepções de currículo encontramos “três ideias-chave: de um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e actividades; de um contexto específico – o da escola ou organização formativa”. Desta síntese ressaltam os vocábulos *finalidade*, *processo* e *contexto* e também as ideias de educação, ensino-aprendizagem e escola. Podemos concluir que o termo currículo, irremediavelmente ligado ao ensino, constrói-se tendo em vista determinados objectivos, obedece a uma certa trajectória dinâmica e aplica-se a uma situação real. Para situar este processo, Pacheco (*idem*: 18) defende que o currículo deve responder às questões *Para quê?*, *Como?* e *Onde?* Para além destas ideias, Pacheco (*ibidem*) refere ainda que, relativamente à definição de currículo, “o consenso que existe (...) é relativo ao *objecto de estudo*, que é de natureza prática e ligado à educação, e à *metodologia*, que é de natureza interdisciplinar, no Quadro das Ciências Sociais e Humanas”. Deixa, contudo, antever a propensão e a complexidade de opiniões existentes à volta desta questão.

⁸Esta perspectiva de currículo enquadra-se na visão contextualizadora e de flexibilização do currículo, pretendendo negar a concepção tradicionalista de “currículo pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987: 41), vigente durante muitos anos no sistema de ensino, em que o conjunto de disciplinas/matérias impostas pela administração central existiam de igual forma para todos os casos, independentemente dos alunos, das escolas, dos professores, do meio envolvente.

Por seu lado, Ribeiro (1993: 16) tenta sintetizar as ideias existentes nas várias concepções de currículo, apresentando um conjunto de factores a ele associados. A Figura 2.1, que apresentamos a seguir, tenta ilustrar esta concepção:

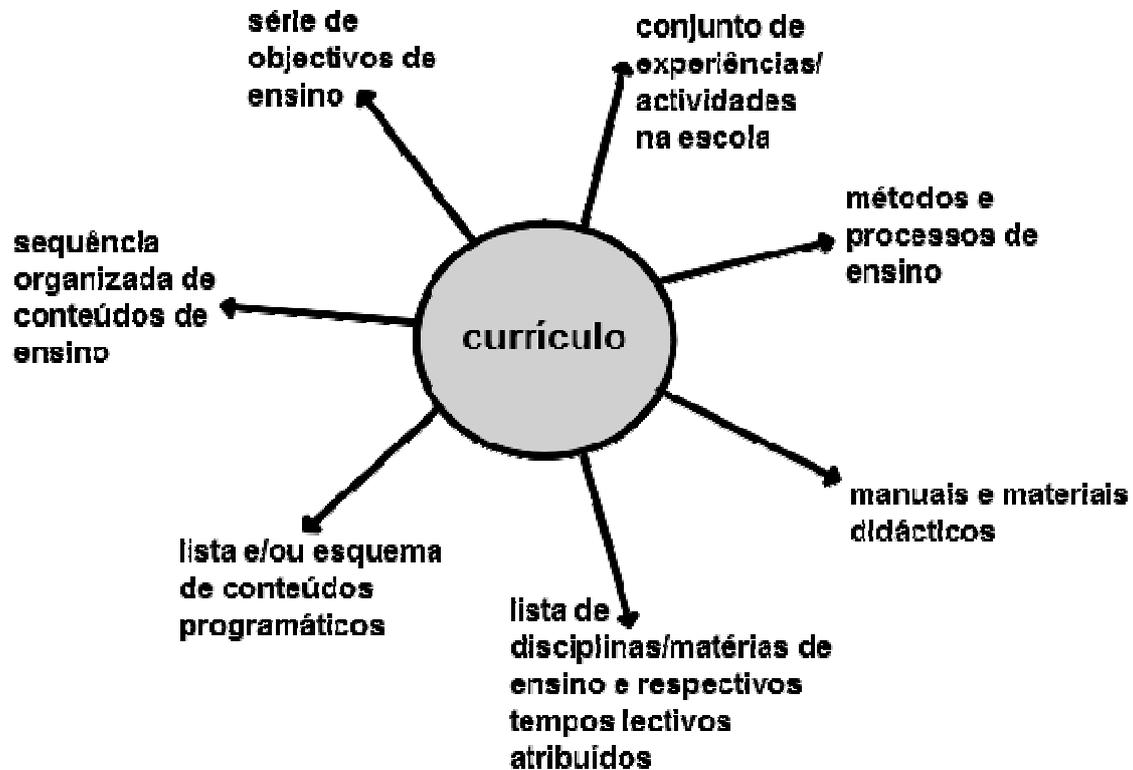


FIGURA 2.1 - Síntese das várias concepções do currículo (Adaptado de Ribeiro, 1993: 16)

Como pode concluir-se pela análise do Figura 2.1, o currículo é o esteio de uma série de definições que o configuram, de diversos modos, como central no processo educativo.

Não podemos deixar, ainda, de referir as concepções, sempre presentes nos estudos curriculares, de currículo *formal*, *informal* e *oculto*. Referindo-nos, por agora, às duas primeiras, entendemos, com Pacheco (2001: 16), que o currículo formal é “um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades”, enquanto que o currículo informal diz respeito ao processo decorrente da aplicação do referido plano. Para Ribeiro (1993: 18-19), o currículo formal tem a ver com as actividades curriculares, o que “consta do horário lectivo de alunos e professores”, enquanto que o currículo informal diz respeito às actividades estruturadas – por exemplo, clubes escolares e desportos (ou mesmo não-estruturadas) que não se orientem por intenções explícitas de aprendizagem planificada e sistemática”.

Para além da distinção entre currículo formal e informal, são vários os autores que referem a existência do currículo oculto, escondido ou latente (Morgado, 2000: 26), um currículo que “vai para além do explícito e do estabelecido formalmente” (Barbosa, 2009: 16). Esta última concepção é igualmente polémica, não existindo um consenso relativamente à sua definição. Alguns autores não admitem a sua existência, outros escreveram livros a este propósito. É o caso de Jackson (1968), a quem se deve o aparecimento do termo e a sua instalação no campo educativo. Segundo o autor, o currículo oculto contrapõe-se ao currículo formal e é responsável por muitos fracassos e sucessos dos alunos. Torres Santomé (1995: 201) define-o como “todos aqueles conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que se adquirem mediante a participação em processos de ensino aprendizagem e, em geral, em todas as interacções que se dão no dia-a-dia das aulas e das escolas”, o que permite a Ribeiro (1993: 19) assegurar que o currículo oculto inclui o “conjunto de práticas educativas e processos pedagógicos que veiculam aprendizagens diferentes das consignadas pelos objectos do currículo formal”, abrangendo ainda “a aquisição de valores, socialização, manutenção da estrutura de classes sociais e fomento de atitudes de conformismo”.

Podemos concluir afirmando que, efectivamente, o termo currículo, de tão abrangente e polissémico, é difícil de definir e delimitar. Encontramos alguns pontos de convergência entre as várias definições que tivemos oportunidade de sistematizar, mas continuamos sem conseguir defini-lo com clareza. Por isso, optamos por seguir a proposta de Pacheco (2001: 20) que associa o termo currículo, dinâmico e presente nas práticas curriculares modernas, ao conceito de “projecto”, definindo-o exactamente como “um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo...” Numa concepção mais complexa e mais actual, Pacheco e Morgado (2002: 15) definem currículo como um “projecto-de-construção-em-acção” o que permite a Morgado (2000: 27) constatar que

“o currículo depende do contexto em que se situa e de todo um conjunto de factores que, directa ou indirectamente, o influenciam. É uma *praxis*, que se expressa através de comportamentos práticos diversos e onde se estabelece um diálogo entre os vários agentes sociais, técnicos, alunos, professores, pais, entre outros, sendo a expressão da função socializadora e cultural da escola, congregando à sua volta uma série de subsistemas ou práticas diversas.”

No âmbito do conceito de currículo como projecto, o papel reflexivo do professor é preponderante. Pretende-se que seja capaz de actuar como um “gestor curricular se conceber um projecto de adequação dos programas nacionais, clarificar as intenções do seu projecto, planificar procedimentos para as concretizar e implementá-las” (Barbosa, 2009: 17), agindo

assim, em convergência com todo o processo. Para além da ideia de projecto, surgem associadas a este conceito de currículo as ideias de autonomia, igualdade de oportunidades, diferenciação curricular, integração curricular, democratização do ensino (Pacheco, 2001; Roldão, 2002; Leite, 2003; Morgado, 2003). À luz do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, o currículo surge *reconceptualizado*, admitindo-se “a sua natureza caótica” (Pacheco, 2001: 44), negando-se decisivamente a lógica tecnicista de Tyler. Se, por um lado, não podemos concordar com a rigidez curricular, entendemos, por outro lado, necessária a organização do caos com o estabelecimento de regras claras sobre a organização curricular, no sentido de evitar cair numa “amalgama de perspectivas que desfiguram o *corpus* identitário do currículo” (*idem*: 45).

Podemos concluir afirmando que o currículo assume, no sistema de ensino, uma importância vital, condicionando as teorias e as práticas. De facto, o currículo, quando perspectivado em função de ideais de adequabilidade, equilíbrio e sensatez, possibilita um sistema de ensino mais justo e transparente, assumindo-se como “a essência democrática da escola” (*idem*: 22).

Foi com base nestas ideias que intitulámos este segmento de “Do novo conceito de currículo” para, na esteira do que nos é proposto por Morgado (2002, 2003) evidenciar a necessidade da escola se organizar em função de um currículo que, em vez de se limitar a um conjunto de objectivos predefinidos e a um conjunto de conteúdos predeterminados que a escola deve concretizar, seja visto como uma confluência de práticas diversas e um processo em permanente (re)construção, podendo assim atender às várias expectativas de todos quantos nele participam. No fundo, um conceito de currículo que se assuma, como postulam Pacheco e Morgado (2002) como um verdadeiro “projecto-de-construção-em-acção”.

Só na base deste conceito de currículo que envolva as dimensões curriculares será possível construir o que Vieira (2009: 9) identifica como “pedagogia emancipatória, assente numa articulação dinâmica entre ser, conhecer e agir”, fundamental para que os professores e a escola consigam responder satisfatoriamente aos desafios com que hoje se confrontam.

Conscientes de que o currículo e a sua estruturação dependem de orientações ideológicas, quais as teorias que lhe subjazem? Que orientações teóricas existiram ao longo dos tempos? De entre as várias existentes, qual a mais consensual?

É sobre estes aspectos que pretendemos reflectir a seguir.

2.3. As teorias curriculares

Julgamos oportuno, neste momento, definir teoria e também teoria curricular, no sentido de fundamentarmos a nossa reflexão sobre o tema. Obviamente que teremos que rejeitar, com base em Morgado (2000: 33), a visão da teoria usado nas ciências exactas, que pretende “identificar um conjunto de comportamentos predeterminados e que conduzem a fins preestabelecidos”. Encontramo-nos no âmbito das Ciências Sociais, onde os aspectos práticos assumem uma importância acentuada. Neste âmbito do saber, são importantes os “ideais morais, de modo geral conflituosos, relacionados com o bem da humanidade implicando uma avaliação das circunstâncias, juízos de valor”, impossibilitando, deste modo, que a teoria defina a prática (*ibidem*). Em vez de definir, de normalizar, no campo das Ciências Sociais, a teoria pretende explicar as práticas e ajudar a compreendê-las. Segundo Silva (2000: 9), neste ramo do saber, “A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede”; dito de outra forma, “a teoria representa, reflecte, espelha a realidade”. Por seu lado, a teoria curricular pressupõe, então, a existência de algo chamado *currículo* que está à espera de ser desvendado e explicado (*ibidem*). Concluimos, portanto, que uma teoria só existe em função de algo que necessita de ser tornado inteligível, sendo, neste caso, o objecto da teorização o *currículo*.

No ponto anterior do nosso trabalho tentámos reflectir sobre o vocábulo currículo, apresentando várias concepções do termo e tentando encontrar convergências entre elas.

Será que as definições de currículo existem por si só? Ou existirão teorias explicativas, mais abrangentes, para cada noção de currículo apresentada?

Ao longo dos tempos, a noção de currículo foi sofrendo alterações de acordo com as teorias vigentes. Desde a existência do currículo como objecto de estudo no início do séc. XX até aos nossos dias, as teorias à volta do termo sofreram transformações acentuadas, dando origem a diferentes perspectivas curriculares. São estas diferentes visões do currículo e da escola que nos propomos analisar de forma sucinta. Começaremos por explicitar algumas perspectivas curriculares, apresentando, de seguida, as três macro-teorias defendidas por Kemmis (1988).

No nosso entender, são pelo menos quatro as possibilidades de perspectivar o currículo, podendo essas perspectivas ser apresentadas sob a forma de *orientações básicas*, *orientações curriculares*, *ideologias curriculares* e *grupos curriculares*. O Quadro 2.1 sintetiza as ideias

apresentadas por diversos autores em função dessas quatro perspectivas (v. Pacheco, 2000: 33-35; Morgado, 2000: 36-41):

Orientações curriculares	Ideologias curriculares	Grupos curriculares	Orientações básicas
(Eisner e Vallance, 1974)	(Schiro, 1978)	(Pinar, 1985)	(Gimeno, 1988)
- currículo como desenvolvimento de processos cognitivos; - currículo como tecnologia (ênfase no <i>como se aprende</i>); - currículo como auto-realização (o aluno é o centro do processo); - currículo como reconstrução social – a escola como resposta às necessidades sociais; - currículo como orientação do racionalismo académico, valorizando o ensino organizado por disciplinas.	- ideologia académica; - ideologia da eficiência social; - ideologia centrada no aluno; - ideologia de reconstrução social.	- tradicionalistas – seguidores de Tyler, entendem o currículo como técnica ou produto; - empiristas conceptuais : as decisões resultam do diálogo entre os investigadores e as escolas, em função das práticas; - reconceptualistas – o currículo é entendido como um processo político, levando à emancipação através da crítica.	- o currículo como súmula de exigências académicas; - o currículo base de experiências; - o currículo como legado tecnológico e eficiente; - o currículo como configurador da prática.

QUADRO 2.1 – Perspectivas curriculares – Adaptado de Pacheco, 2001 e Morgado, 2000

Uma leitura atenta do Quadro 2.1 permite concluir que existem factores convergentes nas várias concepções, permitindo-nos agrupar as principais características apresentadas em três grupos de ideias. Assim, temos uma primeira perspectiva, mais *técnica*, onde encontramos o currículo aliado às ideias de eficácia/eficiência/produto, entendendo-o como resposta a determinadas necessidades, como um meio de resolver problemas existentes e de conseguir resultados. A segunda perspectiva tem a ver com o binómio universidade/escola: aqui o currículo encontra-se aliado à investigação, funde-se com as práticas escolares e as decisões resultam de uma comunhão de interesses entre as universidades e as escolas, visando a melhoria das práticas – podemos referir que se trata de uma perspectiva mais *teórica*. Uma última perspectiva resulta de preocupações sociais: aqui o currículo é entendido como factor de emancipação, pretende-se orientações curriculares que promovam o espírito crítico, a inovação, a emancipação, a actuação sobre o real – neste sentido o currículo adquire um cariz político porque visa a intervenção social e ideológica. Neste sentido, o currículo resulta de uma posição *crítica* perante os contextos onde actua.

Foi exactamente em função destas três linhas de orientação principais que Kemmis (1988) estabeleceu as suas três grandes teorias curriculares: a teoria técnica, a teoria prática e a teoria crítica de que falaremos a seguir.

A teoria técnica centra-se na eficácia, na produtividade, na prossecução de resultados. Adopta um *discurso científico*, uma *organização burocrática* e uma *acção tecnicista* (Morgado, 2001: 40). O grande defensor desta teoria foi Tyler (1949) que, inspirado em Bobbit, publica um livro onde apresenta uma concepção de currículo aliada aos conceitos de organização e desenvolvimento (Silva, 2000). Com base nos trabalhos de Pacheco (2001: 37) e de Silva (2000: 22), apresentamos a Figura 2.2 onde resumimos, de forma sintética, as características da teoria técnica, as questões a que procura responder a organização e o desenvolvimento do currículo e as concepções de currículo daí resultantes.

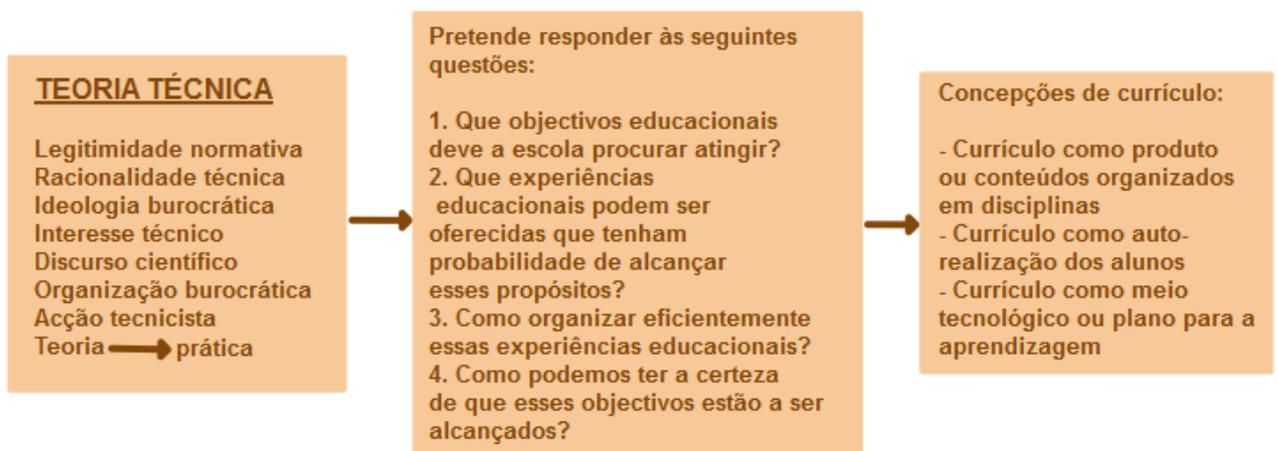


FIGURA 2.2 – Teoria técnica – principais características, questões a que pretende responder, concepções do currículo (Adaptado de Pacheco, 2001 e Silva, 2000).

Porém, na década de 70 do século passado, a teoria técnica foi sendo questionada a partir da emergência do chamado movimento de reconceptualização do currículo. De facto, se até aos anos 70 o ensino seguia as indicações deterministas da “teoria técnica del curriculum” (Kemmis, 1988: 134), considerada como uma teoria “cientifista, burocrática (o administrativa) y tecnicista” (*ibidem*), a partir daí o ensino tradicional, autoritário e centrado nos conteúdos, deu lugar à visão empírica da aprendizagem. Neste caso, “a teoria prática reforça a concepção do currículo como processo e não como produto” (Pacheco; 2001: 39). Segundo Kemmis, “En contraste con las teorías técnicas, las prácticas pueden describirse como humanísticas, liberales y racionalistas” (1988: 129). Aliás, autores empiristas conceptuais como Schwab (1969) e Stenhouse (1987) “perspectivam o currículo como uma prática resultante da relação entre os

especialistas curriculares e os professores” (Morgado, 2000: 41). O professor adquire, nesta perspectiva, uma importância bastante acentuada, já que é através da sua investigação que vai tentar diluir o desfasamento existente entre a intenção e a realidade, característica dominante nas práticas curriculares (Stenhouse, 1987: 27). A Figura 2.3, baseada em Pacheco (2001: 40) e Morgado (2000: 42), resume as principais características da *Teoria Prática*, identifica os quatro principais elementos que a configuram e apresenta as concepções de currículo a ela associadas.

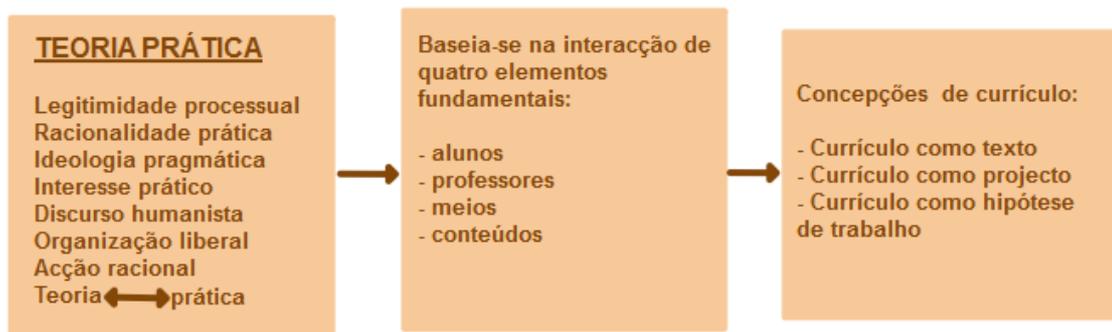


FIGURA 2.3 – Teoria prática - principais características, principais elementos e concepções de currículo (Adaptado de Pacheco, 2001 e Morgado, 2000).

Finalmente, nos anos 80 do século passado surge a Teoria Crítica. Fundamenta uma nova concepção de currículo associada com bastante frequência às investigações mais recentes, onde emergem expressões como “discurso dialéctico”, “democratização do ensino” e “negociação educativa”, caracterizando-se esta época pelo “conceito de praxis inerente ao interesse cognitivo crítico e que é constituído pela acção e reflexão” (Pacheco; 2001: 41). Assim, partindo do pressuposto de que uma efectiva igualdade de oportunidades não existe, “las teorías críticas del curriculum no aceptan ni los puntos de vista burocráticos ni los liberales” (Kemmis; 1988: 132), adoptando um “critério participativo democrático comunitário” já que todos “pueden participar en la tomada de decisiones”. (*ibidem*) Esta teoria construtivista tem revolucionado o sistema educativo nas suas várias vertentes, conduzindo a um discurso em que se fala de “escolas inclusivas”, de “currículo como processo”, de “escola baseada em projectos (pressupondo actualizações constantes)”, de “escola aprendente” ou “curricularmente inteligente”, do “currículo centrado no aluno”, da “pedagogia diferenciada”, da articulação inter e intraciclos, da “transversalidade do currículo”, do “trabalho colaborativo”, da “autonomia dos agentes educativos”.

Esta nova forma de idealizar a escola, inserida numa nova racionalidade, (também) vê a escola como organização que visa a prosperidade. Segundo Hargreaves (1998:71), “as organizações que têm maiores probabilidades de prosperar num mundo pós-industrial e pós-moderno são as que se caracterizam pela flexibilidade, adaptabilidade, criatividade, sentido de oportunidade, colaboração, aperfeiçoamento contínuo, orientação positiva para a resolução de problemas e empenhamento na maximização da sua capacidade de aprender sobre os seus ambientes, bem como si próprias”. Também Fullan partilha desta ideologia, argumentando que “high quality teachers are critical” (Fullan, 2009: 107). Obviamente que, apesar das contrariedades, “The only way to get whole-system reform is by motivating and mobilizing the vast majority of people in the system”, já que “You cannot have whole system reform unless all the teachers are working toward this goal” (*idem*: 3). Para tal, “leaders and teachers working together focusing on student learning and achievement is essential” (*idem*: 107). Tendo em consideração todas estas ideias, apresentamos de seguida a Figura 2.4 baseada nos estudos de Pacheco (2001: 40) e Morgado (2000: 44-45), onde se resumem as principais características da teoria crítica, bem como as concepções de currículo que lhe estão subjacentes.

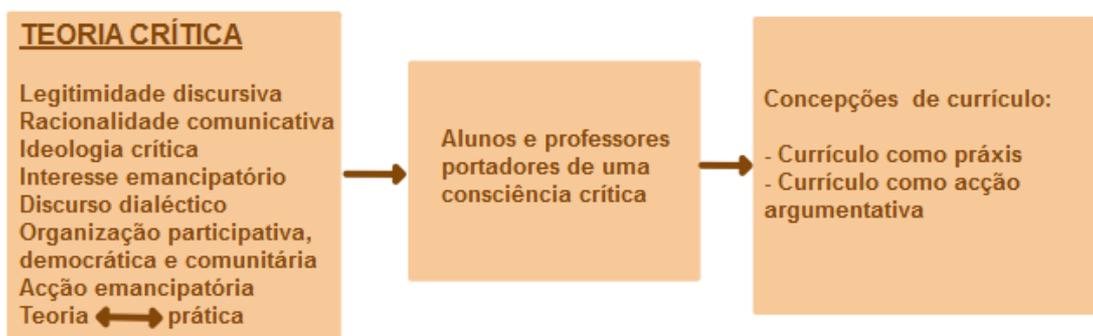


FIGURA 2.4 – Teoria crítica : principais características, principais intervenientes, concepções do currículo (Adaptado de Pacheco, 2001 e Morgado, 2000)

Podemos concluir afirmando que o objecto da nossa reflexão, o currículo, é demasiado vasto e complexo para se circunscrever apenas a uma teoria, apenas a uma orientação. Se a teoria crítica se caracteriza pela reflexão, pela capacidade emancipatória e pela postura de questionamento das práticas, o que enriquece e enobrece a profissão docente, não podemos esquecer que a escola também visa a aquisição de resultados, neste caso de sucesso, tão aclamado pela teoria técnica. Por seu lado, a teoria prática, com a ênfase na investigação e na

observação do real, dando primazia à relação entre professor e investigador (aproximando-se da teoria crítica) também não pode ser esquecida, entendendo nós que uma visão abrangente e global desta problemática, enaltecendo os aspectos mais interessantes e importantes de todas as perspectivas curriculares apresentadas pode constituir o caminho a seguir.

2.4. Noção de Desenvolvimento Curricular

Sendo a articulação curricular uma dimensão estruturante do desenvolvimento do currículo, não podemos finalizar este capítulo sem aflorar, ainda que de forma sintética, o conceito de *desenvolvimento curricular*.

Se as teorias apresentadas servem para fundamentar e reformular as práticas, definir o conceito de currículo torna-se útil para delimitar a nossa área de estudos e situar conceptualmente a nossa investigação. Porém, todas estas acções se situam num nível essencialmente teórico. Torna-se, por isso, necessário transladar os conceitos para um contexto real, de forma necessário a intervir sobre as práticas. É nesta fase do processo que se insere o conceito de desenvolvimento curricular, que se refere não só ao “processo de construção” do currículo, mas também à sua “concepção, implementação e avaliação” (Pacheco, 2001: 64). Idêntica concepção defende Ribeiro (1998: 6), para quem o desenvolvimento curricular se define como “um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de concepção-elaboração e de implementação”. Adepto de uma abordagem prática do currículo, Ângulo e Blanco (1994: 12) postulam que “Cuando hablamos de desarrollo del curriculum estamos queriendo decir que en dicho espacio teórico y práctico se elabora, construye y se lleva a la práctica una propuesta curricular”. Podemos concluir que a expressão que nos propomos analisar é bastante abrangente, incluindo a fase de elaboração do currículo, as práticas curriculares e a posterior reflexão sobre essas práticas, o que dará origem a possíveis transformações na (re)elaboração das orientações curriculares. Todas estas acções acontecem gradualmente, o que se encontra em conformidade com o termo *desenvolvimento*, que nos remete para algo processual e inacabado, que admite reformulações ao longo de todo o percurso, em sintonia com os ideais de *projecto* atrás explicitados.

Na opinião de Pacheco (2005: 44), independentemente das teorias adoptadas, o processo de desenvolvimento curricular deve responder a quatro questões essenciais:

Quem toma decisões acerca das questões curriculares?

Que escolhas são feitas?

Que decisões são tomadas?

Como é que essas decisões são traduzidas na elaboração, realização e avaliação de projectos de formação?

Reflectindo sobre esta temática, Zabalza (1989: 29-32) enumera nove princípios que devem orientar o *bom desenvolvimento da ideia curricular*: o *princípio da realidade* (ter em consideração o contexto real onde esse plano será implementado); o *princípio da racionalidade* (fundamentar as práticas tendo por base determinados objectivos); o *princípio da sociabilidade* (as decisões curriculares devem ter em consideração a opinião dos diversos intervenientes); o *princípio da publicidade* (a educação como algo público, explícito, e, como tal, passível de ser criticado e reformulado); o *princípio da intencionalidade* (ao longo do processo são admitidas reformulações de forma a atingir os objectivos inicialmente delineados); o *princípio da organização ou sistematicidade* (a programação curricular deve obedecer a critérios de operatividade e funcionalidade); o *princípio da selectividade* (os objectivos devem ser seleccionados de acordo com os interesses da escola); o *princípio da decisionalidade* (nesta área do saber, todos os intervenientes devem tomar decisões, desde as autoridades regionais ou centrais até ao professor, uma vez que, como postula Huerta (1976)⁹ “fazer didáctica não é senão tomar decisões”); o *princípio da hipoteticidade* (todas as decisões de âmbito curricular têm uma natureza dialéctica, não obedecendo a critérios absolutos).

Na mesma linha de pensamento encontram-se Machado e Gonçalves (1991: 66-69) que defendem que o desenvolvimento curricular é um processo interpessoal, político e social, que se desenvolve tendo em consideração a colaboração e participação de todos os intervenientes, sendo, por isso, um *sistema desarticulado* de tomada de decisões. Isto é, as decisões vão sendo tomadas à medida que o processo se desenvolve, não podendo ser totalmente determinadas *à priori*.

⁹ Citado por Zabalza (1989: 32).

Idêntica posição é defendida por Pacheco (2005) para quem o desenvolvimento curricular é um *processo interpessoal*, reunindo opiniões de vários actores com poderes decisórios a vários níveis; é um *processo político* com tomada de decisões a nível local e regional; é um *processo social* que envolve pessoas com diferentes interesses, ideologias e valores e também com as suas potencialidade e limites; é um *processo de colaboração e acção* entre os diversos intervenientes; é um *processo desarticulado*, na medida em que não é puramente racional, nem cientificamente objectivo e também não é claramente sequenciado e sistemático; depende de um método prático e simples, uma vez que as decisões curriculares são muitas vezes tomadas tendo em consideração movimentos pequenos e progressivos.

Para este autor (idem: 65), o desenvolvimento curricular “é um processo complexo e dinâmico que equivale a uma (re)construção de tomada de decisões de modo a estabelecer-se, na base de princípios concretos, uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor, entre o projecto sócio-educativo e o projecto didáctico”. Falar de desenvolvimento curricular equivale a falar de uma determinada concepção de currículo e de uma (ou várias) teorias curriculares, uma vez que as opções teóricas vão determinar o modo de elaboração, implementação e avaliação de todo o processo. Podemos concluir, afirmando com Pacheco, Flores e Paraskeva (1999: 20), que o desenvolvimento curricular é um plano intencional, materializado num projecto educativo; é um processo dinâmico e interactivo e depende de um contexto organizacional e formativo específico – estruturas organizacionais escolares e não escolares.

Conscientes da abrangência e complexidade de todo este processo, consideramos pertinente analisar as fases da sua elaboração e implementação, uma vez que aí se perspectiva e concretiza a articulação do currículo. Quais as etapas do desenvolvimento curricular? Quais os níveis de decisão/implementação?

Pacheco (2001: 67), defende que a política curricular é implementada através de “três tipos de instrumentos: normativos explícitos e objectivos (leis, decretos-leis, portarias, despachos normativos), normativos interpretativos e subjectivos (circulares e ofícios circulares) e documentos de orientação e apoio (textos de apoio, documentos internos da escola)”. Partindo desta sistematização, podemos concluir que existem três instâncias decisórias que assumem um papel relevante em todo este processo: o Ministério, as Direcções Regionais e a escola.

Das três instâncias referidas, a escola torna-se a mais significativa, tendo em consideração que, sendo o desenvolvimento curricular um processo activo que envolve actores

como sujeitos e não objectos (Pacheco, 2001: 89-90), a escola e, em particular, a sala de aula assumem uma importância crucial uma vez que surgem como locais de implementação das decisões tomadas nos níveis anteriores e das decisões tomadas no seio de cada instituição educativa.

Assim, tendo em consideração que as decisões curriculares se processam a nível *político/administrativo* (administração central), de *gestão* (escola e administração regional) e de *realização* (sala de aula), Pacheco (2005: 50) faz a distinção entre macroestrutura curricular, mesoestrutura curricular e microestrutura curricular. Assim, o primeiro nível, que envolve a planificação curricular, é da competência do Ministério e das Regiões (onde são definidos os fins educativos, onde se planificam os planos curriculares e os programas e onde se estabelecem os princípios e os modelos de organização), o segundo nível pertence à escola e ao território educativo (onde se elaboram os projectos de escola – projecto educativo, projecto curricular e projecto organizativo) e o terceiro nível refere-se à sala de aula, cabendo aos professores a responsabilidade de elaborar e concretizar o projecto didáctico, o que pressupõe a integração dos mesmos em equipas inter e pluridisciplinares). De salientar, ainda, que deve existir, entre estas três instâncias uma inter-ligação constante, no sentido da crítica/reflexão sobre o processo e consequente reformulação das práticas. Neste sentido, o desenvolvimento curricular encontra, de facto, a sua expressão máxima ao nível micro, mais concretamente no contexto sala de aula, onde se concretiza e objectiva.

A estes níveis de decisão correspondem determinadas fases do processo de desenvolvimento curricular, o que permite identificar diferentes formas de designar o currículo: o *currículo prescrito, oficial* ou *escrito* (adoptado pela Administração Central); o *currículo apresentado* (diz respeito ao material didáctico apresentado aos professores como livros de texto e manuais escolares); o *currículo programado* (nas escolas, o currículo é *programado* em grupo e depois *planificado* individualmente pelos professores); o *currículo real*, ou *currículo em acção*, ou *currículo como actividade da sala de aula* que corresponde ao *currículo operacional* e diz respeito ao que acontece, diariamente, em termos de processo de ensino-aprendizagem; o *currículo observado* (resultante da comparação entre currículo oficial e o currículo real, o que realmente existe (Pacheco, 2005: 50-53). Nesta fase, quando há uma discrepância grande entre os dois tipos de currículo fala-se em currículo oculto, aquele que existe informalmente e que não foi intencionalmente planeado) e, finalmente, o currículo *avaliado* (abrangendo a avaliação das

planificações, das orientações, dos planos curriculares, dos manuais, dos professores, da escola, da administração...).

Se entendemos que cada uma das fases de desenvolvimento curricular não deve representar uma ilha, tornando-se necessário o diálogo entre os diversos actores de cada uma das etapas, consideramos necessária a delimitação de fronteiras de autonomia entre cada conjunto de actores educativos. Assim, não consideramos muito produtiva a concepção prescritiva de configuração do currículo, entendendo mais sensata a lógica flexível das orientações (Pacheco, 2005: 53), onde se enquadra a perspectiva colaborativa do desenvolvimento curricular e onde a escola, contexto complexo e variável, assume uma postura criativa.

À luz desta concepção de desenvolvimento curricular, à qual não é alheia a concepção de projecto como instrumento de intervenção e reformulação das práticas, pretende-se que a escola assuma uma função preponderante em todo este processo, transformando-se no centro das decisões curriculares, tendo em vista uma verdadeira democratização do ensino. Assim, consideramos que

“Quando a escola participa activamente na construção curricular – e não na simples implementação do que é decidido pela administração central – então pode dizer-se que o desenvolvimento curricular é uma prática que faz parte de um amplo movimento de descentralização administrativa e aprofundamento democrático em que a escola se torna na unidade estratégica de qualquer reforma do sistema educativo” (Pacheco, 2005: 57).

A descentralização curricular, acompanhada da necessária autonomia curricular (vocábulo muito frequente mas igualmente complexo e controverso) que pressupõe o trabalho colaborativo e a inevitável articulação curricular poderão contribuir para uma melhoria das práticas curriculares, sempre no enalço do sucesso educativo, grande móbil do nosso trabalho e tema principal do capítulo que, a seguir, apresentamos.

Capítulo 3

(In)sucesso educativo e articulação curricular

3.1. Acepções de (in)sucesso

Os dois eixos estruturantes deste trabalho de investigação são a articulação curricular e o (in)sucesso educativo na disciplina de Inglês. Neste sentido, consideramos importante dedicar esta parte do nosso trabalho à análise do termo (in)sucesso, às principais causas que originam esta situação e, porque o nosso trabalho pretende fomentar uma perspectiva positiva da educação e do ensino, finalizaremos a nossa reflexão com alguns dos principais factores promotores do sucesso educativo.

No título da nossa dissertação pode ler-se “(in)sucesso” e não “insucesso”. Esta opção pelos parêntesis a isolar o prefixo de negação pretende destacar a palavra “sucesso”, já que o prefixo surge numa forma tímida e isolada. Tal como referimos anteriormente, esta escolha justifica-se pelo facto de considerarmos digna de realce a perspectiva positiva deste binómio e não a visão negativista da situação.

Para iniciarmos a análise dos vocábulos sucesso/insucesso, consultámos algumas obras e lemos alguns artigos. De salientar que encontramos muitos livros cujo tema principal era o “insucesso”, não acontecendo o mesmo para o factor “sucesso”, o que nos permite concluir que, apesar do ideal a atingir ser o sucesso, a preocupação dos investigadores prende-se com a problemática do insucesso, da falha, da negação do objectivo a alcançar. Trata-se de uma preocupação legítima uma vez que ao tentar resolver o problema do insucesso se está a caminhar no sentido do sucesso.

O termo insucesso nem sempre ocupou com tanta frequência as investigações de índole pedagógica. É necessário recuar até ao séc. XIX, à época da Revolução Industrial, para começarmos a encontrar mais regularmente a alusão a este termo. De facto, “as acepções de sucesso e insucesso encontram-se subjacentes ao manuscrito de Manuel José de Sousa Branco, que data de 1801” (Mendonça, 2009: 17). Isto porque o conceito de insucesso escolar “surge associado à implementação da obrigatoriedade escolar, decorrente das exigências da Sociedade Industrial” (*idem*: 64).

Podemos afirmar que o “insucesso escolar sempre esteve presente, desde o nascimento da instituição escolar” (Rangel, 1994: 20), embora não fosse muito visível “porque as declarações de princípio igualitário não existiram sempre”. Em França, antes de 1960, a ideia de insucesso quase não existia, servindo apenas para referenciar os casos raros de filhos de

famílias abastadas que não conseguiam obter os resultados desejados na escola (*idem*: 40). Entre “1930 e 1932 os liceus tornam-se gratuitos” (*ibidem*) facto que marca decisivamente o início do caminho para a massificação do ensino. Gradualmente, a escolaridade passa a ser obrigatória e as escolas começam a ser frequentadas por alunos de todas as classes sociais. Os anos 60/70 do século passado ficam marcados pela instituição formal da democratização do ensino e é exactamente a partir desta altura que o termo insucesso começa a emergir. Este facto é corroborado por Crahay (1999: 29) ao afirmar que, “grosso modo, é necessário esperar pelos anos 60 para ver aparecer numerosos artigos consagrados a este tema”. Em idêntica linha de pensamento, Benavente (1990: 722) confirma esta ideia, assegurando que, em Portugal, “os primeiros trabalhos publicados sobre a temática do insucesso escolar nascem no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, tanto na área da sociologia como na da psicologia e da pedagogia. Estes trabalhos datam de 1977-78.”

Mas qual a origem deste vocábulo? E o que significa?

Segundo as nossas pesquisas, o vocábulo “insucesso” aparece sempre com um pendor bastante negativo. Recuando à origem da palavra, o termo em questão provém do étimo latino *insucessum* e significa “malogro, mau êxito, falta de sucesso” (Fontinha: s.d.). Também Costa e Melo (1989) definem insucesso como “mau resultado, mau êxito, falta de êxito, desastre, fracasso”. Por seu turno, Rangel (1994: 20) fala em *échec*, termo francês resultante do vocábulo árabe-persa *shât* que, “na expressão *shah mat* significa (...) o insucesso, a falência de um projecto”. Num estudo efectuado sobre o insucesso escolar no contexto português, Benavente (1990: 721) refere-se a este problema com vocábulos como “reprovações, atrasos, repetências, abandonos, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso”. Esta negatividade associada ao termo insucesso não é nova. No final do séc. XIX, início do séc. XX, os alunos com dificuldades eram designados de “viciosos, refractários, antiescolares, rebeldes, anti-sociais, preguiçosos, ou ainda pouco dotados, ininteligentes, débeis” (Hutmacher, 1992: 44), uma situação pouco agradável e desprestigiante para os alunos que apresentavam mais dificuldades.

Em contrapartida, o sucesso tem a ver com “ bom êxito, conclusão” (Fontinha; s.d) ou com “chegada, resultado, triunfo”. Trata-se de um termo carregado de optimismo que transporta um sentido positivo. Daí que Costa & Melo (1989) associem sucesso a “bom (...), que tem bondade, virtuoso, nobre, seguro”, o que nos permite concluir que o percurso educativo do

aluno deverá efectuar-se no sentido do sucesso, já que este enobrece e enriquece fortemente a pessoa em termos culturais e pessoais.

E ao nível da educação, qual o significado do binómio sucesso/insucesso?

3.1.1. O (in)sucesso na educação

No domínio educativo existem várias perspectivas distintas de insucesso: há autores que relacionam o insucesso com a obtenção de fracos resultados escolares; outros entendem que o insucesso tem a ver com as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos; outros associam este termo à falta de valores, às atitudes incorrectas, à má formação; outros referem-no para lembrar a necessidade de trabalhar para atingir o sucesso; outros ainda estabelecem a distinção entre o insucesso do aluno e o insucesso da instituição. Em suma, o termo insucesso pode ter diferentes sentidos, consoante as diferentes perspectivas de quem o utiliza.

Numa acepção mais restrita, Alexandre (1999: 8) considera que “há insucesso ou fracasso escolar quando algum ou alguns dos objectivos da educação escolar não são alcançados”. Num sentido mais amplo, Perrenoud (2000: 18) apresenta um conceito mais abrangente de insucesso, referindo que normalmente se define “o fracasso escolar como a simples consequência de dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma falta objectiva de conhecimentos e competências”. Para o autor (2003: 2), falar de sucesso escolar, hoje em dia, significa falar de duas coisas distintas: o “desempenho dos alunos: obtêm êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progridem nos cursos” e “o sucesso de um estabelecimento ou de um sistema escolar no seu conjunto; são considerados bem-sucedidos os estabelecimentos ou os sistemas que atingem seus objectivos ou que os atingem melhor que os outros”.

Nesta linha de pensamento encontra-se também Rovira (2004: 83), para quem o insucesso pode ser analisado em duas perspectivas distintas: a perspectiva do aluno e a perspectiva da instituição, tal como apresentamos no Quadro 3.1:

INSUCESSO ESCOLAR	
Alunos	Instituição escolar
<ul style="list-style-type: none"> - aqueles que não se conseguem adaptar às normas da escola; - os que não conseguem manter o seu comportamento dentro dos limites que a comunidade escolar estabelece (onde se enquadram aqueles que são violentos, ruidosos, mal-educados e conversadores); - os que são pouco trabalhadores. 	<ul style="list-style-type: none"> - quando o aproveitamento dos alunos é baixo; - quando a adaptação social dos alunos é deficiente; - quando se destrói a auto-estima dos alunos.

QUADRO 3.1 – Insucesso escolar a nível dos alunos e da instituição escolar (adaptado de Rovira, 2004)¹⁰

Perrenoud (2003: 6) acrescenta, ainda, que o sucesso escolar, ao contrário da felicidade e do sucesso na vida, que se definem tendo em consideração factores pessoais, depende de critérios “devidamente estabelecidos e proclamados pelo sistema educacional”, o que lhe permite afirmar que o “sucesso ou o fracasso não são características intrínsecas dos alunos, mas o resultado de um julgamento feito pelos agentes do sistema educacional sobre a distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor.” A propósito das desigualdades existentes no ensino, Perrenoud (2003:25) refere que “tratando todos os alunos, por mais desiguais que sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar, na verdade, sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura”. Também Bourdieu (1975: 58) se encontra nesta linha de pensamento, defendendo que “Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma selecção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima”.

¹⁰ Citado por Mendonça (2009: 73).

Com uma clara alusão ao empenho imprescindível para atingir o sucesso, Nóvoa (2006: 3) sublinha que “em educação é impossível colher aquilo que não se semeia” e questiona-se sobre “Quem está disposto a bater-se pela escola? Quem acredita na importância da cultura escolar (literária, artística, científica), de uma cultura que é feita de trabalho, de persistência, de continuidade, de justiça, de diálogo?” Também Jesus (1998: 33-34) sublinha que “o sistema instituído fomenta o facilitismo, a preguiça e a malandrice”, no sentido de chamar a atenção para a necessidade de não perdermos a qualidade necessária no ensino.

Como podemos concluir, definir insucesso parece tarefa árdua dadas as várias perspectivas existentes. Pires (1987: 11) afirma até que “não existe esta definição porque não pode existir!”, afirmando ainda que “não existe um, mas vários insucessos escolares. Depende tudo da perspectiva em que nos colocamos: insucesso em relação a quê? – em relação ao aluno ou em relação à escola?” Tendo em consideração estas duas perspectivas do insucesso, o mesmo autor (1988) distingue entre insucesso visível (de cariz quantitativo, traduzido em repetências, reprovações e abandonos) e invisível (de índole qualitativo como as frustrações individuais, a formação inadequada e o alheamento face à preparação para a participação democrática).

Independentemente da definição de sucesso ou insucesso escolar (ou educativo), o mais importante é que a escola se organize de forma a proporcionar condições ao aluno para concretizar o pleno desenvolvimento das suas potencialidades. É nesse sentido que Fernandes (1990: 78-80), tendo em consideração uma perspectiva educativa de formação integral do aluno, defende que

“a escola, além de promover os valores, deve conduzir os educandos ao pleno desenvolvimento da sua personalidade e levá-los, progressivamente, a colocarem-se em condições de assumirem as responsabilidades da sua existência; deve prepará-los para que se integrem na comunidade a que pertencem e dispô-los a serem acessíveis aos outros para o diálogo e o amor, a orientá-los no serviço do bem-comum.”

Antes de finalizarmos a nossa análise conceptual, importa ainda estabelecer a distinção entre sucesso escolar e sucesso educativo.

O sucesso escolar parece mais restrito e “deveria coincidir com o conjunto das missões da escola, portanto cobrir uma parte da acção educativa, aquela que caberia à escola assumir” (Perrenoud, 2003: 10). No entanto, existe também “um *sucesso educativo global*, incluindo a acção da escola, mas também levando em conta o trabalho das outras instâncias, a família, a mídia, a rede de associações, a comunidade, os clubes desportivos” (*idem*. 11). Parece-nos,

pois, que o segundo conceito é mais abrangente e se encontra mais concordante com os nossos propósitos, sendo adoptado por nós ao longo do trabalho na medida em que ele pressupõe que o (in)sucesso dos alunos pode ser influenciado pelas práticas de articulação curricular, deslocando o foco dos deficits do aluno. De salientar, ainda, a advertência de Perrenoud quando afirma que “A ideia de sucesso educativo tem um significado eminentemente político” (*idem*: 12) e que para se atingir depende de determinadas premissas e factores definidos *à priori* pelo sistema político vigente. Por conseguinte, não o podemos considerar ingénuo e absoluto, antes relativo e circunstancial.

Após esta breve abordagem ao conceito de sucesso, importa reflectir sobre o que está na origem do insucesso educativo.

3.1.2. Factores geradores de insucesso educativo

O insucesso escolar é uma realidade complexa, *multideterminada*, originada por factores de vária ordem: sociais, culturais, económicos, políticos, familiares, pessoais, entre outros (Le Gall, 1978; Mendonça, 2009).

Durante muitos anos, falar em insucesso equivalia a falar em falta de capacidades e pouca inteligência acreditando que se o aluno não conseguia atingir os objectivos, a culpa residia nele e no seu baixo “quociente intelectual” (Le Gall, 1978: 12). Esta perspectiva não pode dissociar-se do processo de democratização do ensino e a consequente emergência da escola de massas do pós-guerra, que estabelecia como princípio que a educação devia facultar as mesmas oportunidades a todos. O único impedimento para alcançar o sucesso seria imputável ao aluno e à sua falta de inteligência.

No entanto, foram efectuados alguns estudos que refutavam esta teoria. Num estudo feito por Byrnes (1990), nos Estados Unidos da América, foi pedido aos directores das escolas onde o estudo foi efectuado e aos docentes inquiridos que escolhessem as três causas mais importantes do insucesso escolar de entre as seguintes nove: pouca auto-estima, lacunas na aprendizagem, falta de motivação, inteligência fraca, falta de maturidade, instabilidade

emocional, problema disciplinar, timidez e incapacidade de afirmação, deficiências em Inglês. Os inquiridos escolheram, sem hesitar, a falta de maturidade, a falta de auto-estima e uma baixa motivação como principais causas de insucesso. Este estudo permite concluir que, no entender dos professores, as dificuldades de aprendizagem são apenas uma das causas do insucesso, não parecendo sequer ser uma das mais importantes (Crahay, 1999: 117).

Também LeGall (1978: 12) considera uma etapa muito importante o facto dos investigadores terem afastado do seu discurso a expressão “quociente intelectual”, cujo uso abusivo “não deveria conduzir ao afastamento definitivo da indicação que assim se obtém, desde que incluída no conjunto de todos os outros dados, sem prevalecer sobre nenhum deles”. LeGall (*idem*, 13) continua, explicando que

“É certo que os alunos não são todos iguais no que respeita às aptidões; e não é correcto atribuir-se todos os insucessos a influências debilitantes externas, de origem familiar, social ou socioeconómica. (...) Do mesmo modo, não devemos atribuir-lhes, nem aos outros dados do sucesso ou do insucesso, a causa decisiva. (...) uma insuficiência intrínseca do nível de inteligência constitui uma das origens do insucesso.”

Esta problemática ocupa igualmente uma parte preponderante na investigação de Peixoto (1999: 50), que identifica três correntes de estudo da inteligência: a corrente psicométrica, que acreditava no valor absoluto dos testes para medir a inteligência; a corrente cognitivista, que surgiu nos anos 60 e que centra a sua análise nas tarefas e nos respectivos processos cognitivos utilizados para a sua resolução; a corrente desenvolvimentalista que salienta o papel das estruturas ou esquemas mentais, onde entram elementos relativos ao meio e processos de auto-regulação.

Sendo este trabalho sobre (in)sucesso e articulação curricular ao nível dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, aos quais corresponde a idade adolescente, como teremos oportunidade de analisar com mais pormenor à frente, e sabendo da existência de vários estados de inteligência de acordo com a idade do aluno, não podemos deixar de referir o estágio de desenvolvimento intelectual que caracteriza a adolescência. Assim, segundo Peixoto (*idem*: 58), “o crescimento intelectual é maior durante a pré-adolescência, nivela-se durante a adolescência e diminui a partir daí.” O autor (*ibidem*) acrescenta, ainda, que “é na idade adolescente que se atinge o nível de inteligência adulta”, o que nos permite concluir que a fase de desenvolvimento intelectual correspondente à etapa de escolaridade que constitui o campo de análise do nosso trabalho se identifica com uma das fases mais produtivas do ser humano a nível intelectual.

Apesar da importância da inteligência para alcançar o sucesso, Peixoto (1999: 62) não deixa de ter em linha de conta que

“podem existir grandes variações no rendimento escolar de alunos com o mesmo nível de inteligência. Tal facto permite-nos afirmar que a inteligência não é o único factor a intervir no aproveitamento escolar: o nível de inteligência de um aluno indica-nos o que um aluno ‘pode fazer’, mas não o que ele ‘fará’”.

Para além da inteligência, a personalidade do aluno pode ser decisiva para conseguir alcançar os seus objectivos de aprendizagem. Segundo Le Gall (1978: 15), há alunos com um QI elevado que fracassam e alunos com um QI mediano que conseguem bons resultados escolares. Este facto que leva-o a concluir que “uma grande percentagem dos insucessos escolares se relaciona com a inadaptação da personalidade da criança às exigências escolares” (*ibidem*).

Vimos atrás que a falta de maturidade, a falta de auto-estima e a baixa motivação são factores apontados pelos professores para o insucesso. Em que medida a imagem que um aluno tem de si próprio influencia o seu rendimento escolar? Estará a auto-estima associada à inteligência?

A este respeito, convém lembrar os estudos de Peixoto (1999) relativos à auto-estima, onde apresenta a relação entre a auto-estima global e o total de reprovações dos alunos. Os dados apresentados permitem verificar que dos sujeitos com elevada auto-estima 66,7% nunca reprovaram e apenas 3% tinham três ou mais reprovações. Já relativamente aos sujeitos com baixa auto-estima, 38,3% nunca tinham reprovado e 17,8% tinham três ou mais reprovações. Estes resultados levam o autor a concluir que existe “uma efectiva relação (...) entre a auto-estima global e o sucesso escolar” (*idem*: 130). Além disso, o autor (*idem*: 131), para demonstrar que a auto-estima não depende da inteligência, socorreu-se de um estudo de Shaw¹¹ que demonstrava que, entre alunos com um QI elevado, os melhores tinham uma auto-estima superior, concluindo-se assim que um elevado conceito de si próprio produz resultados escolares mais elevados e tal acontece independentemente da inteligência. Também Mann, Hosman, Schaalma e Vries (2004: 368) afirmam que “research results show beneficial outcomes of positive self-esteem, which is seen to be associated with mental well-being, happiness, adjustment, success, academic achievements and satisfaction”. Por outro lado, “low self-esteem

¹¹ In GIMENO SACRISTÁN, J. G. (1976). *Autoconcepto sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

can be a causal factor in depression, anxiety, eating disorders, poor social functioning, school dropout and risk behavior” (*ibidem*).

E a classe social a que pertencem os discentes? Terá influência no sucesso das aprendizagens? Já atrás referimos que o sistema de ensino, procurando a igualdade, acaba por ser injusto. Ao procurar tratar todos de forma igual cria desigualdades, uma vez que o ponto de partida dos alunos em termos culturais é muito diferente. De facto, ao longo dos tempos sempre se identificou o sucesso com as classes favorecidas e o insucesso com as classes mais baixas. Citando Peixoto (1999: 150),

“a classe social tem repercussões a nível da auto-estima, do nível intelectual e do sucesso escolar. (...) Na medida em que as diferenças de classe correspondem a diferenças noutros factores de ordem cultural, elas afectam o comportamento dos indivíduos e reflectem-se no desempenho em testes de nível intelectual ou de rendimento escolar.”

A este propósito, Crahay (1999: 9-10) socorre-se da teoria da *reprodução*, afirmando que a escola tem tendência a fortalecer a classe dominante, já que os melhores alunos advêm de classes privilegiadas. De acordo com este autor, os sociólogos, desde o início dos anos 60 do século passado, mostraram que existe uma forte correlação estatística entre o insucesso (ou o sucesso) escolar e a origem social. Também Rangel (1994: 23) fala das desigualdades de oportunidades diante do ensino, usando o termo *handicap sociocultural*. Para a autora (*idem*: 21), “No campo educacional, a noção de *handicap sociocultural*, como inferioridade de uma colectividade em relação a uma outra, tornou-se a explicação do insucesso escolar maciço que conhecem as crianças saídas dos meios populares”. Por seu turno, Benavente (1990: 716-717) menciona igualmente a teoria do *handicap sociocultural*, que diz ter surgido no “final dos anos 60, princípios dos anos 70 do século passado” e que “permitiu desenvolver actividades de discriminação positiva em relação às crianças das classes socioeconómica e culturalmente desfavorecidas e deu origem às correntes de educação compensatória”.

Por volta de 1970, nos Estados Unidos da América, foram levadas a cabo várias acções compensatórias: uso de programas pré-elementares; a integração das crianças desfavorecidas após o dia normal de trabalho e durante o Verão; a prática da pedagogia montessoriana; a intervenção sobre o desenvolvimento da linguagem, a intervenção sobre as carências de organização, (Rangel, 1994: 22-23) Compensar as carências não significa facilitar, reduzir a qualidade no ensino. Como postula Arroyo (2000: 34), “confundir sucesso/qualidade com aprovação e fracasso com reprovação é uma miragem, um engano”. A qualidade do ensino não

pode ser afectada devido às exigências de uma cultura de resultados. Por isto, o autor (*ibidem*) defende que “preocupar-nos com o fracasso pensando que o sucesso garante o direito à educação, à cultura e ao desenvolvimento humano devidos é uma forma de nunca equacionar devidamente o fracasso”.

Na verdade, as causas do insucesso não estão apenas relacionadas com os alunos. Para além dos aspectos a ele inerentes, existem também factores exógenos relacionados com o insucesso escolar, como a economia e a política. Le Gall (1978: 17) defende que é necessário estudar as “depressões socioeconómicas” como causa possível do insucesso escolar. Arroyo (2000: 34) vai mais longe afirmando que “O fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas...”

No sentido de demonstrar a influência que as políticas educativas podem exercer na promoção do sucesso, Mendonça (2009: 78) realizou um estudo onde verifica que “as percentagens de reprovações no Ensino Primário divulgadas pelo Ministério da Educação, entre os anos de 1954 e 1974” registaram um decréscimo de quase 50% em 1975/76, facto que “representa uma consequência directa das influências político ideológicas decorrentes da mudança política”. Exemplo disso é o facto de, neste momento, fruto de todas as mudanças ideológicas, culturais e políticas, a retenção ter adquirido um “carácter excepcional”, visto que só pode ocorrer quando temos “um atraso bastante significativo em relação aos objectivos e capacidades a atingir em cada ano de estudos” (*idem*: 80).

O (in)sucesso escolar pressupõe a existência de todo um processo complexo de ensino-aprendizagem no qual interferem vários factores. Assim, para além do aluno e das influências externas ao próprio processo, o professor ocupa, indubitavelmente, um lugar de destaque. Como afirma Rangel (1994: 37-38), “Um outro factor, e talvez o mais importante em relação à repetência, é o professor”. De facto, o professor influencia bastante o processo de ensino-aprendizagem.

Um estudo realizado por Isambert-Jamati e Grosperon em 1984, com 24 professores de Francês no final do 2º grau, permitiu concluir que as condutas de cada professor são diferentes. Mediante as suas reacções foi possível agrupar os docentes em quatro tipos distintos: o tipo

modernista, o tipo *libertador*, o tipo *clássico* e o tipo *crítico* (Rangel, 1994: 47). Este estudo permite constatar que entre os professores existem diferenças significativas, sendo natural que os alunos obtenham resultados diferentes com professores diferentes. Daí o autor (*idem*: 50) concluir que “A taxa de sucesso dos alunos é diferente segundo o tipo de professor”.

A personalidade do professor, a relação que estabelece com os alunos, a forma como consegue lidar com as várias situações que lhe são apresentadas (tanto a nível científico e pedagógico como a nível pessoal e interpessoal) parecem decisivas no processo ensino-aprendizagem. Mauco (1977: 144) afirma a este propósito que “o interesse dos alunos está menos na habilidade pedagógica e na matéria ensinada do que na pessoa daquele que ensina. É a autenticidade humana do professor que deve servir de intermediário entre a matéria ensinada e o aluno. É essa relação que confere ao que ensina o seu valor humano”. Assim se compreende que Teixeira (1993: 228-229) advogue que “O desejo de adquirir conhecimentos não decorre, exclusiva, nem sequer principalmente, da forma como o programa se dá, mas da relação que se estabelece”.

Na verdade, a disponibilidade afectiva do professor é referida por muitos alunos como promotora do sucesso, abrindo espaço ao insucesso quando tal condição não se verifica. Assim pensa Rodrigues (1976: 209), quando afirma que “Entre todas as qualidades do professor apontadas pelos alunos de numerosas escolas públicas (...) sobressai, vitoriosa, a sua disponibilidade afectiva para com os alunos, a sua simpatia e o seu interesse por eles e pelo seu trabalho”. Quando isso não acontece, isto é, quando a relação professor-aluno se funda na antipatia, “a agressividade - e, logo, a insegurança relacional – domina na relação” (Mauco, 1977: 150).

Apesar de concordarmos com o exposto, não podemos deixar de problematizar um pouco as funções atribuídas actualmente ao professor. De facto, temos que reconhecer que, actualmente, com a passagem de um ensino de elite para um ensino de massas, o professor depara-se frequentemente com novos desafios e novas exigências para as quais nem sempre está preparado. Para além do “trabalho na sala de aula, o professor deve ainda organizar actividades extracurriculares, preparar aulas, corrigir e avaliar os trabalhos dos alunos, receber os pais ou encarregados de educação, participar em reuniões de professores, ocupar-se de problemas administrativos da escola, etc.”(Jesus, 1998: 26). Por conseguinte, cumprir com

eficácia as tarefas que lhe são atribuídas, manter a “disciplina” e, simultaneamente ser “amigo” dos alunos (*ibidem*) não parece tarefa fácil.

Entendendo a aula como espaço de aprendizagem, teremos que incluir nas características do professor ideal ou do bom professor os aspectos de cariz pedagógico, científico e de actualização constante, ou corremos o risco da interacção professor/aluno pecar pelo vazio de conteúdo. Além disso Jesus (*ibidem*) considera que “o professor não pode centrar o seu trabalho na transmissão de conteúdos programáticos preestabelecidos, mas na dinamização da construção do conhecimento pelos próprios alunos, de forma, simultaneamente, personalizada e participada, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social” (*idem*: 25-26). De facto, é necessário identificar “novas estratégias de ensino-aprendizagem que façam apelo à participação activa dos alunos”, mesmo tendo consciência de que “é difícil desenvolver um ensino personalizado, pelo excessivo nº de alunos que constituem as turmas (...), é difícil utilizar meios audiovisuais, pela escassez deste equipamento nas escolas” (*idem*: 27).

Um professor actualizado será certamente um professor mais apto e mais eficaz, capaz de corresponder com mais oportunidade e correcção às exigências dos alunos. Por conseguinte, estará mais capacitado para enfrentar com confiança “o ritmo acelerado das inovações”, que terão certamente “grandes implicações na organização da escola e na redefinição dos papéis e da profissionalidade docente” (Estrela, 2001: 138). Daí que Estrela (2001: 139) defenda que a profissão de professor, “para ser mais credível (...), terá que ser fundamentada na investigação e na reflexão feita pelos próprios professores ou em parcerias com as instituições do ensino superior”. De facto, “a natureza mutável do ensino exige professores profissionais e pró-activos capazes de responder adequadamente à ambiguidade, incerteza e complexidade que caracterizam os contextos educacionais nos quais se espera que trabalhem” (Flores, 2003: 153-154). Como tal, “é necessário valorizar a prática como fonte e local de aprendizagem através da reflexão e da investigação”, até porque, numa sociedade em constante mudança, torna-se necessário que o professor se actualize constantemente, aprendendo “ao longo de toda a carreira” (*idem*: 139). É nesta ordem de ideias que Morgado (2007: 48) defende que a formação continua, ao “compaginar pensamento e acção, reformular e actualizar a preparação dos professores, questionar as práticas de ensino, identificar problemas e necessidades (...) e desenvolver novas formas de relacionamento e novos modelos de trabalho”, pretende contribuir para preparar e apetrechar o professor com as competências que lhe são exigidas para enfrentar

os desafios actuais. É neste contexto que faz sentido falar da ideia do professor como “profissional reflexivo” (Alarcão, 2009: 121), inserido numa escola que se pretende reflexiva, isto é “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua actividade, num processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2001: 35).

Numa perspectiva um pouco diferente, Marques, Moreira e Vieira (1995/96: 628) mencionam a importância dos alunos no percurso de formação do professor. Para esta autora, “O percurso de desenvolvimento profissional do professor só adquire sentido quando acompanhado pelo desenvolvimento dos alunos, tornando-se também estes consumidores críticos e produtores críticos do saber”. De facto, tendo em consideração uma perspectiva reflexiva, só podemos entender o desenvolvimento profissional quando em sintonia com o desenvolvimento dos seus principais interlocutores: os alunos.

Desempenhando o professor um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem, não nos parece descabido que abordemos, com algum cuidado, todos os aspectos que com ele se relacionam e que, de alguma forma, poderão estar ligados ao (in)sucesso educativo. Assim, não podemos permitir ignorar outra das características do professor que poderá interferir decisivamente na construção do (in)sucesso do aluno: o seu grau de exigência e rigor quando avalia, tanto em termos formativos como sumativos, bem como os instrumentos que utiliza (testes, exames...).

De acordo com um estudo de Detheux e Kellens (1992), que visava comparar 2000 perguntas de Francês recolhidas em classes do 1º ano do ensino secundário, registava-se “uma diversidade considerável na dificuldade das perguntas destinadas a avaliar o mesmo objectivo” (Crahay, 1999: 79). Tal situação aplicava-se igualmente às provas de Matemática e de Inglês (*idem*: 83). Não nos surpreende que graus de exigência diferentes conduzam a resultados diferentes: o sucesso poderá ser mais facilmente atingido com determinado professor, enquanto que outro professor, no mesmo ano de escolaridade e com conteúdos semelhantes, poderá obter resultados menos satisfatórios. Esta questão, mais relacionada com a avaliação dos alunos, poderá ter uma importância muito significativa na abordagem do (in)sucesso escolar.

Finalmente, julgamos ser de extrema importância o papel dos encarregados de educação em toda esta problemática. LeGall (1978: 23), num capítulo dedicado às “Origens

sociofamiliares dos insucessos”, muito na linha do *handicap social* e das desigualdades sociais de Perrenoud (2003), defende que as acções sociofamiliares são “estatisticamente positivas nos meios burgueses, semiburgueses, da função pública e docente; estatisticamente negativas ao nível dos empregados médios, operários e camponeses”. Sendo assim, os alunos oriundos de famílias mais desfavorecidas estão *à priori* em desvantagem devido a um conjunto significativo de razões: a profissão dos pais não é socialmente reconhecida; a linguagem utilizada no meio familiar não promove a emancipação e o enriquecimento vocabular; os argumentos usados para superar situações de insucesso não são motivantes, positivos, alicerçados em exemplos de familiares que conseguiram ultrapassar as dificuldades; a própria roupa que estes alunos vestem denota humildade e simplicidade ao contrário das roupas usadas pelos filhos das classes favorecidas; o próprio meio onde vivem não lhes faculta o acesso à informação e à cultura; até a “hereditariedade intelectual” (a existir) afecta os mais carenciados (*ibidem*).

Também Rangel (1994: 40-43), tendo em consideração uma perspectiva sociológica de insucesso escolar, fala em dois tipos de abordagens desta problemática: a perspectiva culturalista e a perspectiva conflitualista. A primeira teoria interessa-nos especialmente pois relaciona-se com o tema que nos encontramos a abordar. Assim, a perspectiva culturalista tem a ver com a família da criança e com a sua herança e orientação cultural. Incluem-se aqui todos os aspectos de ordem familiar como a instrução dos pais, os seus rendimentos, o tamanho da família, o encorajamento recebido na família, a estrutura e a ordem do lar, os valores recebidos, as motivações, ambições, etc. Mais uma vez concluímos que as famílias mais carenciadas se encontram mais representadas nos alunos com insucesso escolar. Uma vez que esta teoria parece “fazer recair a responsabilidade do insucesso sobre as famílias” (Rangel, 1994: 41) aparecem assim “numerosos trabalhos [que] tentam lutar contra o insucesso escolar promovendo alguns modelos de educação familiar”.

Qualquer escrito sobre insucesso escolar/educativo adverte para a dificuldade em definir tal realidade. No entanto, a maior parte das definições encontradas são muito abrangentes, focando aspectos de cariz exógeno (sociais, políticos, económicos) e aspectos que se relacionam internamente com o processo ensino-aprendizagem, tais como o professor, o aluno e o próprio processo. A família também não costuma ficar esquecida, assumindo, no entender dos investigadores, um papel determinante na promoção do sucesso dos alunos. Não temos dúvidas de que as taxas de sucesso sobem quando falamos de alunos oriundos das classes média ou

alta. Julgamos pertinente afirmar que tal facto se deve a um conjunto de factores já explicados, mas também a um acompanhamento próximo efectuado pelos encarregados de educação aos seus educandos, tanto ao nível do seu percurso escolar diário como ao nível da sua socialização e desenvolvimento físico e emocional. Neste sentido, e na esteira do que é proposto por Jesus (1998: 32), acreditamos que “os problemas da educação só podem ser resolvidos numa perspectiva, a longo prazo, de cooperação entre todos os agentes sociais, encarando a educação como prioridade nacional”. Por isso o autor (*idem*: 32-33) advoga que é

“fundamental a colaboração dos pais ou encarregados de educação para que as práticas utilizadas pelos professores na relação estabelecida com os alunos possam efectivamente resultar. Neste sentido, é imprescindível “chamar” os pais a cooperar no processo de desenvolvimento e de educação escolar das crianças e dos jovens, sensibilizando-os para a valorização da escola e do trabalho do professor junto dos seus filhos e para a importância da sintonia entre as estratégias educativas utilizadas no estabelecimento de ensino e em casa.”

Concordamos ainda com Jesus (*idem*: 33) quando refere que os pais deviam ser chamados à escola também para coisas positivas e não apenas para falar de “baixos resultados escolares, um elevado número de faltas às aulas ou comportamentos de indisciplina”. É esta perspectiva positiva da escola que consideramos necessário fomentar, tanto no espaço da própria escola como na família de cada aluno, de forma a que os alunos se sintam mais acompanhados e os pais se sintam participantes do processo educativo dos filhos.

3.1.3. Estratégias de promoção do sucesso educativo

3.1.3.1. Sucesso e motivação

“Given motivation, anyone can learn a language.”

The Significance of Learners' Errors by S.P. Corder (1967)

As nossas leituras sobre (in)sucesso e a nossa experiência permitem-nos concluir que a motivação exerce uma forte influência na aprendizagem dos alunos. Mas o que é a motivação?

Das leituras realizadas, podemos referir que a motivação aparece ligada a determinados factores internos ou externos mas não parece um termo consensual. No Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora (Costa & Melo, 1989: 1136), a motivação é o “acto de motivar, exposição de motivos; acção dos factores que determinam a conduta; processo que desencadeia

uma actividade consciente; apresentação de um centro de estudo que visa despertar o interesse e mobilizar a actividade do aluno”. Concepção mais complexa é-nos apresentada por Lieury e Fenouillet (1997: 9), que consideram a motivação como “o conjunto dos mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da acção, da orientação (na direcção de um objectivo, ou, pelo contrário, para se afastar dele) e finalmente da intensidade e da persistência: quanto mais se está motivado maior é a actividade e mais persistente.”

Ushioda (1996: 2) apresenta-nos um conceito bastante inovador e diferente, muito mais complexo e abrangente, já que processual e contínuo, tendo em consideração a “age of learner-centredness” e o conceito de autonomia na aprendizagem das línguas. Para esta autora “autonomous language learners are by definition motivated learners”. Ushioda substitui a tradicional pergunta “How can we motivate our learners?” pela questão, muito mais interessante “How can we help learners to motivate themselves?” Assim, esta autora apresenta “a radically different concept of motivation, one that is not defined simply in terms of strength of feeling or amount of effort or time devoted to a task but is ascribed an active, functional and dynamic role, throughout the learning process”(1996: 10-11). Por seu turno, Little (1991: 4) complementa esta ideia defendendo que “self-motivation is by definition a capacity of the learner in much the same way that autonomy is a capacity – for detachment, critical reflection, decision-making and independent action”. Segundo esta perspectiva, a motivação surge aliada aos conceitos de autonomia e ensino centrado no aluno, funcionando o professor como alguém atento, orientando e accionando mecanismos de forma a manter os alunos auto-motivados.

Tudor (2001: 95-96) acrescenta ainda a criação de relações afectivas a esta perspectiva. Segundo ele, “Language learning does not (...) operate mechanistically. Students are individuals whose interaction with learning activities is influenced by a variety of cognitive, psychological, and experiential factors, and these factors give rise to a certain affective interaction with the learning process”. Para o autor, afecto, motivação, predisposição para a aprendizagem são factores essenciais para a obtenção de resultados satisfatórios. Clarifica ainda que “if students enter the classroom with a positive affective predisposition to the language or to the learning process, there is a good chance that productive learning can be achieved – whatever the practical conditions of learning or the methodology used”. Contrapõe a visão tradicional do ensino, centrada na informação e, consequentemente desumana, alienada e irrelevante para o aluno (Moskovitz, 1978) a uma visão humanista do ensino onde existe “a positive affective relationship between the learner and the learning material, and warm and supportive interpersonal relationships in the

classroom itself” (Tudor, 2001: 96). As relações interpessoais na sala de aula, entre alunos/professor e alunos/alunos, situações de trabalho apelativas e concordantes com os interesses dos alunos, o uso de materiais que estimulem a criatividade e a originalidade são factores que influenciam positivamente, a predisposição do aluno para a realização de tarefas.

Peter Skehan (1989), num livro bastante interessante, distingue vários tipos de motivação segundo a sua origem/fonte. Assim, refere, em primeiro lugar, a “Intrinsic Hypothesis” quando a motivação surge da própria actividade de aprendizagem, do contexto situacional do ensino. Segundo ele, “the stimulus for motivation would be the inherent interest of learning, because classrooms or learning situations might be attractive places in themselves” (Skehan, 1989: 49-50). Para além desta, temos a “Resultive Hypothesis” baseada no sucesso dos aprendentes – o sucesso pode significar mais esforço porque é possível atingir bons níveis de desempenho. A “Internal Cause Hypothesis” existe quando o próprio indivíduo transporta para a sua situação de aprendizagem a sua própria motivação “leading to the interesting question of why an individual is motivated to the degree that he or she is”. Aqui funcionam factores endógenos facilmente identificáveis com um tipo de motivação intrínseca. Finalmente a última situação, “The Carrot and Stick Hypothesis”, identifica-se bastante com a motivação externa, aparecendo ligada a incentivos ou sanções sucessivas, tal como o ratinho do Pavlov nas suas experiências sobre o reflexo condicionado: a acção é desencadeada segundo determinados estímulos exteriores.

Para Jiménez Raya (2003: 198), a motivação surge como um dos factores do “effective learning how to learn”, para além das estratégias de aprendizagem, da metacognição, dos estilos de aprendizagem e das variáveis afectivas. Os autores consideram que os factores motivacionais representam variáveis emocionais que detêm um forte impacto na aprendizagem da língua estrangeira. Estabelecem ainda uma diferença significativa entre os alunos com sucesso e os que não conseguem alcançá-lo: os primeiros acreditam que o sucesso depende do seu esforço, os segundos entendem que são incapazes de aprender, como tal não vale a pena esforçarem-se. Estes autores estabelecem ainda uma interligação entre as competências de aprendizagem e a vontade no processo de ensino-aprendizagem e que os professores devem fazer os alunos acreditar na sua capacidade de controlar e dirigir essa mesma aprendizagem. Desta forma, os professores que compreendem a forma como os seus alunos aprendem e pensam conseguem motivar os seus alunos e encorajar o seu desenvolvimento no sentido apropriado. Consequentemente, “motivation derives from these beliefs. If a given learner

considers him/herself as having little ability and little knowledge she/he will also have low expectations of success and, consequently, will almost certainly expend little effort in learning.” Falam igualmente de criar “the motivational conditions that will facilitate self-regulatory learning processes.” Estes autores relacionam ainda a motivação com “dispositions” que eles, pela negativa, referem que não são “skills” mas representam a rapidez para empregar esses skills como “trust”, “readiness to listen, attentiveness and self-appraisal”(2003: 204).

Assim, concordamos com Lieury e Fenouillet (1997: 97) quando afirmam que a motivação não é fácil de definir, nem de entender. Assemelha-se a um puzzle com várias peças de fino encaixe e que é preciso manejar com precisão.

A estas peças adicionaríamos, talvez, a estabilidade emocional, já que consideramos a felicidade e a realização pessoal suportes indispensáveis a todo o processo. Consideramos, ainda, com Deci e Ryan (2000)¹², que a motivação obedece a um plano gradativo, começando na avaliação intrínseca até à falta de motivação. Convém, neste momento, distinguir motivação intrínseca (curiosidade, manipulação...) de motivação extrínseca, isto é, que se relaciona com estímulos externos ao indivíduo – prémios e outras recompensas, uma vez que, no plano educativo “parece ser necessário valorizar ao máximo a motivação intrínseca e a orientação para a tarefa, e minimizar a avaliação social, a competição, etc.”(Lieury e Fenouillet, 1997: 98).

Ainda no que diz respeito à motivação, Vieira (1990) defende um conceito de motivação ligado à autonomia. Segundo a autora (*idem*: 81-82), “De entre as qualidades pessoais que cada aluno mobiliza no processo de aprendizagem, salientamos as de tipo atitudinal e, no seu âmbito, as de tipo volitivo, ou seja, a atitude face à aula e ao professor”. Relativamente ao velho problema dos alunos estudarem a Língua Estrangeira apenas porque faz parte do currículo, a mesma autora refere que uma das funções profissionais do professor é, exactamente, motivar o aluno. Refere ainda, agrupando duas classes de ideias complementares que “o envolvimento afectivo e cognitivo do aluno no processo de aprendizagem passa pelo desenvolvimento de atitudes de responsabilidade, autonomia, curiosidade e questionamento face àquilo que aprende” (*idem*: 82). Uma das estratégias motivacionais sugeridas é “a promoção da sua iniciativa na aula”. Conscientes de que a autonomia no processo de ensino-aprendizagem funciona como um factor motivador e motivante, pretendemos aprofundar um pouco mais este aspecto.

¹² Citado por Lieury e Fenouillet (1997).

3.1.3.2. A pedagogia para a autonomia

Partindo do princípio de que “ser professor implica ter de enfrentar diversas situações de incerteza, únicas e problemáticas” (Marques, Moreira & Vieira, 1995/96: 619), e tendo em consideração uma “perspectiva interpretativa da educação escolar, uma concepção do ensino como questionamento sistemático da prática, uma visão construtivista de aprendizagem e uma relação dinâmica entre a escola e a sociedade.” (*idem*: 620), e acreditando que “there is a close interplay between reflective teaching and a pedagogy for autonomy” (Vieira; s.d. a: 222), decidimos incluir a pedagogia para a autonomia como uma das estratégias de promoção do sucesso. Este tipo de pedagogia vem substituir a “pedagogy of dependence” (Vieira; s.d. c: 1) e perspectiva a educação como um processo de transformação e não de reprodução (Vieira e Moreira, 2008: 268). De salientar que “there has been, in language education research, parallel orientation towards learner-centredness, integrating different trends like humanistic teaching, the communicative approach, psycholinguistic research on learning strategies, individualized learning, the negotiated process syllabus, cooperative learning and self-directed learning” (*ibidem*).

A “pedagogia centrada no aluno” ou “learner-centredness” revolucionou a pedagogia moderna quando colocou “os alunos no centro do sistema” (Nóvoa, 2007: 6). Segundo esta concepção do ensino-aprendizagem, “o professor deve procurar ir ao encontro dos interesses e da linguagem dos alunos” (*ibidem*), o que “não significa a ausência de objectivos sociais para a sua aprendizagem, nem a irrelevância do saber e competência do professor; significa, exactamente, que não basta a este ensinar, mas que é imprescindível que o aluno estude e aprenda” (Campos, 2004: 19).

Podemos afirmar sem hesitação que não se compreende uma pedagogia para a autonomia sem transformarmos o aluno no centro de todo este processo. De facto, “learner roles have been the focus of attention in the literature on learner autonomy.” (Vieira, s.d.b: 7), visando, no contexto da aprendizagem da Língua Estrangeira “to develop the students’ language ability or communicative competence, which is the main aim of language education” (*idem*: 8). Nesta perspectiva de ensino-aprendizagem, encontramos a competência do “aprender a aprender” já referida atrás, quando falámos da necessidade do professor ajudar o aluno a

encontrar a sua própria motivação. Concordamos integralmente com Vieira (*ibidem*) quando afirma que

“Learning how to learn is viewed not only as an integral part of language learning but also as a necessary condition for language learning to fulfill educational goals which go beyond learning a specific subject, covering attitudes, knowledge and ability that can be transferred to other school subjects and, in fact, to life outside school.”

Em face das afirmações que acabámos de transcrever, podemos concluir que as competências de aprendizagem não são apenas úteis nesta ou naquela disciplina, uma vez que adquirem uma importância vital na formação do sujeito, ultrapassando as fronteiras da aprendizagem escolar e constituindo, deste modo, ensinamentos para a vida. Consideramos extremamente benéfica esta ligação entre a escola e a vida pois entendemos a educação como uma realidade que ganha sentido na ligação com o mundo exterior. Como afirmam Vieira e Moreira (2008: 268), “Experience always brings a view of education into existence.”

Para além das questões da motivação e de uma pedagogia centrada no aluno, que consideramos essenciais na promoção do seu sucesso educativo, importa salientar o papel da articulação curricular, aspecto central deste estudo e que é objecto do ponto seguinte.

3.2. Articulação curricular

3.2.1. Conceito de articulação curricular

Um dos documentos base do nosso trabalho é, sem dúvida, o Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro, que aprova a reorganização curricular do ensino básico visando “a garantia de uma educação de base para todos”. Esta reorganização processa-se em determinadas vertentes: o combate à exclusão; a inclusão de três áreas curriculares não disciplinares; a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências; o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas; o desenvolvimento da educação artística e da formação integral do aluno.

No sentido de atingir estes objectivos, surge a necessidade de “reforçar a articulação curricular entre os três ciclos” do ensino básico de forma que a aprendizagem dos alunos se processe numa lógica de sequencialidade e de forma coerente. A necessidade de articular

conhecimentos fomentando um ensino integrador e global parece ser a tónica principal deste documento.

Ao longo do texto são várias as alusões a estas ideias (Decreto-lei 6/2001):

“a assunção pelas escolas de uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e a uma maior articulação entre elas.”; “a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas”; “a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário”; “A realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes”.

De facto, no art.3º do Decreto-lei 6/2001, onde se explicitam os “Princípios orientadores” da reorganização curricular, a alínea a) refere de imediato o principal eixo desta mudança: “Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário”.

No seguimento deste Decreto-lei, é publicada a 4ª edição do documento regulador das práticas do 1º ciclo (ME, 2004: 16-17), onde se encontram várias referências ao carácter que se pretende integrador dos três ciclos de aprendizagem, à articulação que deve existir entre eles, à sequencialidade inter-ciclos que deve estar sempre presente, ao conhecimento global, meta final da escolaridade básica:

- “definir objectivos específicos segundo três níveis articulados de progressão”;
- “Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário”;
- “Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem”;
- “Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;
- “Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares”;

Se nos detivermos sobre o campo mais específico das línguas estrangeiras, a filosofia orientadora é a mesma. No Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, s.d.: 39) advoga-se a “gestão articulada dos programas das várias línguas” e prevê-se que “na articulação do 2º para o 3º ciclos deverão ser asseguradas condições de continuidade e de coerência nos processos de aprendizagem”. Tudo isto visando a promoção da competência plurilingue: a capacidade de comunicar, não como um falante nativo de uma determinada língua, mas como um falante com competências genéricas que lhe permitam a comunicação em várias línguas estrangeiras.

Mas, o que entendemos por “articulação”, este vocábulo não muito recente mas recentemente infiltrado nos discursos sobre a escola pública e na investigação educacional?

A definição que encontramos no dicionário refere articulação como “ponto de união entre peças de um aparelho ou máquina” (Costa & Melo, 1989: 160), o que nos remete para um processo onde existe uma ligação de determinados factores. Segundo esta definição, articular parece aproximar-se de “encontrar aspectos comuns entre realidades diferentes”. Será que esta ideia permanece no âmbito da investigação curricular? De acordo com a nossa pesquisa, a articulação curricular pressupõe “uma interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado” (Morgado e Tomaz, 2009: 3).

Neste âmbito, há que distinguir entre articulação curricular horizontal ligada “à identificação de aspectos comuns e à conjugação transversal de saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem” e articulação curricular vertical que tem a ver com “a interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes, podendo esta verificar-se tanto ao nível de um mesmo ano de escolaridade, como de anos de escolaridade subsequentes.” Gimeno Sacristán (1996: 33) inscreve o sucesso postulado em idêntica perspectiva. Para o autor, “La continuidad horizontal o transversal se refiere a la coherencia entre profesores y entre áreas o asignaturas que los estudiantes cursan simultaneamente en un momento determinado, en un curso.” (*ibidem*). Por seu turno, considera que a articulação vertical se prende com “la dimensión temporal, diacrónica, de la continuidad que se refiere a la conexión que debe existir entre objetivos, contenidos y exigencias que se van planteando al estudiante a medida que discurre el tiempo de la escolaridad. Una continuidad que debe afectar tanto a cada área o asignatura, a medida en que se va abordando en momentos sucesivos, como a todo el curriculum” (*idem*: 35).

Contudo, Serra (2004: 87-89) adopta uma perspectiva diferente quando reflecte sobre os tipos de articulação existentes. Para esta autora, podem identificar-se quatro tipos de articulação: a *articulação espontânea* (que surge quando o professor sente a necessidade de um trabalho colaborativo, ainda que nos documentos oficiais tal não seja mencionado); a *articulação regulamentada* (isto é, a articulação oficial, teórica, que consta dos documentos legais), a *articulação efectiva*, isto é, a que de facto ocorre, podendo, no entanto, ser activa, reservada ou

passiva; e a chamada *não articulação*, identificável com o individualismo e a crença na auto-suficiência, denunciando a não existência de articulação.

Em nosso entender, para que a articulação seja uma realidade é necessário existir uma certa continuidade interciclos, tanto ao nível dos objectivos e das competências, como dos critérios de avaliação e dos programas curriculares.

No âmbito dos estudos curriculares, não podemos ignorar o termo sequencialidade, ou mais especificamente a sequencialidade em espiral, que, segundo Serra (2004: 75), consiste em “avanços e retrocessos, tanto no campo cognitivo, como na maturidade global da pessoa”. A ideia é aprofundada por Ribeiro (2002: 61) que entende a sequencialidade como o processo em que “cada ciclo assenta no anterior, aprofundando-o e alargando-o”.

Em suma, o que se pretende é que cada ciclo prepare para o ciclo seguinte e que o ciclo seguinte dê continuidade ao anterior. A este propósito, Ferreira (2001: 230) constata que o nosso ensino básico apresenta “uma linha de descontinuidade entre primeiro e segundo ciclos e (...) uma linha de sequencialidade entre segundo e terceiro ciclos, que se encontra presente na estrutura dos próprios programas”. Continua, ainda, afirmando que “Ao nível do discurso das finalidades, deve falar-se de sequencialidade entre 2º e 3º ciclos já o mesmo não se podendo fazer entre 1º e 2º ciclos”. Além disso, admite a sequencialidade ao nível dos objectivos gerais entre o 2º e 3º ciclos, considerando, no entanto, que ao nível apenas do 2º ciclo (articulação horizontal), não encontramos uma situação tão animadora (*idem*: 298-299), uma vez que ao analisar as continuidades/descontinuidades de objectivos no 2º ciclo, verifica que “a sequencialidade entre os objectivos gerais do 2º ciclo e os das suas componentes curriculares se apresenta bastante desigual de umas disciplinas para as outras, predominando, de um modo geral, a ausência de sequencialidade”.

O mesmo autor considera que “A sequencialidade de objectivos, ou a sua ausência, lida nos Quadros disciplinares, vem reforçar a ideia, já referida, de que faltou articulação horizontal” (*ibidem*). Em suma, na opinião deste autor, existe uma certa sequencialidade/continuidade entre os objectivos do 2º e do 3º ciclos, deixando antever a possibilidade de uma articulação curricular vertical efectiva. No entanto, a nível horizontal, em particular ao nível do 2º ciclo, a situação parece precária, não existindo grande interligação entre os saberes.

E ao nível dos conteúdos, do conhecimento? Como deveremos operacionalizar a sua articulação?

A este propósito, Roldão (2002) apresenta algumas ideias bastante sugestivas. Na opinião da autora, o conhecimento deve ser ministrado segundo uma visão holística do mundo e do saber e não de forma compartimentada. Em vez de uma escola “disciplinar” deveríamos contar com uma escola que proporcione um ensino “interdisciplinar”, isto é, com um currículo abrangente e integrador das aprendizagens. O conhecimento deve trabalhar-se em círculo, ou seja, partindo de uma visão global do mundo onde se questionam os fenómenos, entra-se numa fase analítica onde se isolam as matérias a serem estudadas. No entanto, o conhecimento não ficaria completo sem o retorno à visão holística do saber, em que se cruzam conteúdos e conhecimentos, de forma a obter uma compreensão global dos fenómenos, sendo este o “verdadeiro” conhecimento. Este é o conhecimento “holístico iluminado pelo percurso da análise e pela inteligibilidade construída, e não confundível com o holístico inicial que era apenas sincrético” (*idem*: 7).

Podemos concluir que Roldão (2002) e Barbosa (2009) defendem uma “articulação inteligente”, em que a existência de disciplinas é aceitável mas funciona como um processo intermédio do conhecimento: a finalidade é o global, o todo compreensível. Daí a recusa em aceitar aquilo que apelida de “guettos formais”, surgidos quando as disciplinas são ministradas de forma individualista, sem relacionamento com o todo. Daí o reafirmar que é “preciso não fragmentar o conhecimento”, uma vez que “este jogo de transversalidade na especificidade não é um jogo de oposições, é antes um jogo de articulações” (*idem*: 12)

Concretizando um pouco mais, Gimeno Sacristán (1996: 36) apresenta algumas formas de articulação vertical a serem implementadas pelo conjunto de professores de uma escola que se prendem com ideias já explicitadas, tais como a inter-relação de saberes, a sequencialidade em espiral e a continuidade diacrónica de habilidades, aspirações e valores:

- “- la interdependência o conexión de temas y tópicos dentro de una misma matéria a lo largo de períodos limitados o en ciclos prolongados de tiempo;
- la gradualidade en la profundidad com la que se tratan unos mismos temas, para adecuar la progresión a las posibilidades crecientes del estudiante, siguiendo una secuencia en espiral;
- en cuanto a las cualidades del conocimiento resaltadas en una misma especialidad, área o grupo de asignaturas en los distintos momentos en los que se abordan;
- la continuidad a través del tiempo (...) de la consideración dada a determinados objetivos generales de la enseñanza que tienen que ver com aspiraciones, com valores o com habilidades fundamentales.”

Sendo este um tema complexo, não deixará de apresentar constrangimentos e facilidades. Assim, quais os entraves/potenciadores de uma efectiva articulação curricular?

Nas leituras efectuadas, encontrámos alguns constrangimentos, dos quais se destacam: o facto de os agrupamentos serem uma realidade recente; os aspectos burocráticos inerentes a muitas das actividades escolares (as iniciativas individuais ou em grupo precisam de ser analisadas em várias reuniões e de terem a aprovação de vários órgãos); a urgência em cumprir os programas; os aspectos formais (tempo e espaço); as relações afectivas (Serra, 2004: 107-111). Por seu turno, Ferreira (2001: 298) refere como entrave à consecução de uma verdadeira sequencialidade/continuidade a lógica inversa a que obedeceu a elaboração dos critérios gerais de ciclo, que só foram definidos depois de elaborados os objectivos dos programas. Podemos também antever determinados entraves à articulação provenientes da falta de recursos e espaços disponíveis, bem como de uma certa falta de preparação dos professores para se apropriarem destas temáticas e as transporem para as práticas curriculares.

As ideias expostas são corroboradas por vários trabalhos de investigação efectuados neste domínio. Num trabalho de investigação realizado por docentes da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto em seis agrupamentos escolares da mesma cidade sobre a articulação curricular entre ciclos (UP, 2009: 4), foram detectados alguns constrangimentos nas práticas de articulação curricular, como podemos observar pela leitura do Quadro 3.2.

Constrangimentos às práticas de articulação curricular			
Temporais	Organizacionais	Espaciais	Relativos à cultura profissional
<ul style="list-style-type: none"> - Falta de tempos comuns; - “Overdose” de tarefas burocrático-administrativas; - Horários não compatíveis para reuniões mais frequentes; - Pouco tempo disponível; - Diferentes horários de professores/turmas; - Incompatibilidade de horários. 	<ul style="list-style-type: none"> - Regime de monodocência/disciplinar; - “Overdose” de tarefas burocrático-administrativas ; - Práticas instituídas; - Falta de rotinas construídas; - Quantidade de professores envolvidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Edifícios separados geograficamente; - Espaço físico entre as escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desmotivação; - Dificuldade de conhecimento mútuo; - Reservas individuais.

QUADRO 3.2 – Constrangimentos à prática de articulação curricular em seis agrupamentos escolares

Como temos oportunidade de constatar são vários os impedimentos para que nas escolas se desenvolva uma efectiva cultura de articulação curricular: desde os factores de índole burocrática, passando pelas dificuldades inerentes a incompatibilidades de horários, aos quais se juntam os problemas de índole espacial (espaços físicos inadequados) e também factores de cariz pessoal, tais como a desmotivação e características de personalidade, a cultura colaborativa encontra muitos entraves que não parecem fáceis de resolver. Reflectir sobre articulação curricular significa falar em interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Tendo em consideração a sua importância e o nível de integração que cada um destes conceitos proporciona, Torres Santomé (1994: 72) define-os da seguinte forma:

Multidisciplinaridad: el nivel inferior de integración. Ocurre cuando para solucionar un problema se busca información y ayuda en varias disciplinas, sin que dicha interacción contribuya a modificarlas o enriquecerlas.

Interdisciplinaridad: segundo nivel de asociación entre disciplinas, donde la cooperación entre varias disciplinas lleva a interacciones reales, es decir, hay una verdadera reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, enriquecimientos mutuos.

Transdisciplinaridad: es la etapa superior de integración. Se trataría de la construcción de un sistema total que no tuviera fronteras sólidas entre disciplinas.

Estas três dimensões de relacionamento entre saberes têm dois pontos em comum: a palavra disciplina constitui a raiz de cada vocábulo e existe uma certa gradação/continuidade no nível de interacção que cada uma proporciona. Sem dúvida que o conceito mais próximo de articulação curricular é a interdisciplinaridade. No entanto, para haver articulação torna-se necessária a existência de uma verdadeira inter-relação de saberes, o que dificilmente acontece na prática, onde as barreiras entre as disciplinas se fazem sentir.

O conceito de articulação curricular implica necessariamente a cooperação entre os vários docentes. De facto, para haver integração curricular, troca de saberes, comunhão de estratégias, de objectivos e de critérios e para estabelecer uma verdadeira ligação ao nível dos conteúdos, valores e capacidades entre as várias áreas disciplinares e não disciplinares, ou mesmo entre as actividades curriculares e extracurriculares, torna-se imprescindível que os professores dos agrupamentos trabalhem em conjunto: os professores de cada ciclo devem trabalhar com os professores do ciclo anterior e do seguinte, cada conselho de turma deve conhecer a sua realidade mas também a realidade dos restantes conselhos de turma, cada professor deve ter consciência do que acontece não apenas na sua disciplina mas também nas

restantes, cada docente deve saber o que acontece nas várias áreas da escola (desporto, biblioteca, cursos profissionais, percursos alternativos,...). Com um conhecimento aprofundado do que acontece em cada departamento e subdepartamento, o professor poderá interligar, aprofundar, relacionar, articular.

A cultura colaborativa, essencial numa escola que se pretende inteligente, implica reuniões formais mas não só: exige, acima de tudo, um bom relacionamento entre os vários agentes de uma escola. Esta dimensão humana torna-se essencial para as boas práticas curriculares. A propósito desta temática, Morgado e Tomaz (2009: 5) referem, de forma bastante elucidativa, as principais vantagens do trabalho colaborativo:

- a promoção da diversidade de perspectivas e opiniões para resolver problemas complexos;
- o incremento da confiança nas relações entre os vários agentes educativos;
- a manifestação de ansiedade, necessária para a tomada de decisões mas, ao mesmo tempo geradora de compromissos entre os vários membros da escola;
- a criação de conhecimento tácito e sua utilização pelos membros da organização;
- a procura de novas ideias e conhecimentos no mundo exterior;
- a melhoria das interações e da abertura necessária para prosperar em meios adversos.

Esta perspectiva favorece a junção de diferentes visões do mundo, no sentido do conhecimento global, temática que já tivemos oportunidade de abordar. Já não se pretende um conhecimento isolado, práticas individualistas, disciplinas estanques e estéreis, currículos estáticos, a ausência ou pouca importância da parte atitudinal com a valorização apenas da parte cognitiva. Podemos afirmar que a reorganização curricular explícita no Decreto-lei 6/2001, onde a articulação curricular assume uma importância bastante significativa, encontra-se associada a um conjunto de práticas como o trabalho colaborativo, o professor reflexivo, a flexibilidade curricular, a sequencialidade, a transversalidade, a interdisciplinaridade, a cultura de projecto, o currículo como uma realidade dinâmica e outros factores que potenciam o saber integrador e integrado no sentido do sucesso educativo. Articular implica mudar, reestruturar, relacionar, interligar, sintetizar, conhecer.

Articular pode implicar ainda *transitar*. Este aspecto da articulação curricular vertical, bastante importante no nosso trabalho, merece uma reflexão mais cuidada que passamos a expor.

3.2.2. Aspectos da adolescência como fase de mudança

No contexto escolar, transitar para um novo ciclo implica interagir com novos professores, enfrentar um currículo diferente, adaptar-se a uma nova carga horária, conhecer novos colegas e, muitas vezes, uma nova turma. Lopes (2005: 56) refere que “a análise das trajetórias escolares constitui, porventura, um dos domínios onde o estudo dos processos de transição se pode tornar mais rico”. Estamos cada vez mais conscientes de que “os percursos escolares estão longe de ser lineares, homogéneos e sequenciais, contrariamente ao que os modelos tradicionais nos faziam crer”. Daí “as taxas de repetência entre ciclos [e] o peso do abandono escolar” (*ibidem*). Estes apresentam-se como os “momentos de transição mais críticos dentro das trajetórias escolares do(a)s adolescentes português(a)s – isto é, a passagem entre ciclos ou níveis de ensino” (*idem*: 58). Na sua tese de doutoramento, Abrantes (2005:26) relata a história de um aluno tri-repetente do sétimo ano de escolaridade. De *betinho* no ciclo anterior, este aluno, confrontado com uma nova realidade e sentindo-se algo desamparado, mergulhou “numa espiral de desmotivação e alienação” (...). “O choque com novos professores, disciplinas, métodos, colegas” (*ibidem*) desviaram-no para o caminho do desinteresse, dos amigos de rua.

De facto, como vimos, em termos de resultados escolares, o 3º ciclo parece apresentar problemas: as taxas de insucesso aumentam nas fases de mudança e a aprendizagem do Inglês parece contribuir para esse aumento indesejável e indesejado. Quais os factores que estão na origem deste Quadro?

O nosso tema pressupõe a existência de vários ciclos no ensino básico aos quais correspondem determinadas idades-tipo. Mas como está organizado o sistema de ensino em Portugal? O Quadro 3.3 apresenta-nos, de forma bastante simplificada, as principais etapas do ensino no nosso país e as idades correspondentes:

Ensino Básico (escolaridade obrigatória)					
Educação pré-escolar	1º ciclo do ensino básico	2º ciclo do ensino básico	3º ciclo do ensino básico	Cursos do Ensino Secundário	Ensino Superior
→ 3 anos	→ 6 anos	→ 10 anos	→ 12 anos	→ 15 anos	→ 18 anos

QUADRO 3.3 – Ensino Básico (idade em anos)¹³

Como podemos constatar pela leitura do Quadro, o período etário-padrão correspondente aos anos escolares que nos propomos estudar, situa-se na faixa dos 10 aos 14 anos, sensivelmente. Parece-nos pertinente referir, em termos globais, alguns aspectos desta fase do desenvolvimento humano.

No geral, os investigadores referem-se à adolescência e à pré-adolescência como um período de “mudanças”, “transformações”, “adaptações”, em que o aluno se vê confrontado com uma nova realidade em termos biológicos, psicológicos, sociais e afectivos. Parece consensual que “Early adolescence is a period of pronounced biological, psychological, and social changes and, as such, it is often a period of profound importance for the individual and his or her parents, teachers, and peers”(Lerner & Foch, 1987: xiii). Também Peixoto (1999: 30), citando Muuss refere que

“sociologicamente, a adolescência é o período de transição da dependência infantil para a auto-suficiência adulta. Psicologicamente, adolescência é uma situação (...) na qual novos ajustamentos, que distinguem o comportamento da criança do comportamento do adulto numa determinada sociedade, têm que ser feitos...”

Nesta linha encontramos ainda Crockett, Petersen, Graber, Schulenberg e Ebata (1989: 181) para quem “Early adolescence has been characterized as a period of change (...) in terms of individual physical and cognitive development”. De facto, “For the majority of young persons, the years from twelve to sixteen are the most eventful ones of their lives so far as their growth and development is concerned (Kagan & Coles, 1972: 1). Cada adolescente é observador e figura principal no desenrolar de múltiplas transformações. Assim, apesar da fase de maior crescimento do ser humano acontecer no período fetal e nos primeiros anos de vida, “ the subject himself was not the fascinated, charmed, or horrified spectator that watches the developments, or lack of developments, of adolescence” (*ibidem*). A par de todas as

¹³ Fonte: Ministério da Educação (2002)

transformações, surgem também novas perspectivas de vida, novas capacidades, novas potencialidades. Nesta fase deparámo-nos com “an emergence of new capacities for thought and for moral commitment; for self-understanding and definition; for learning about one's sexuality, social skills, and physical abilities; for renegotiating one's relationships with parents, peers, and teachers; and for establishing at least the beginnings of one's entrance into the world of work and careers” (Lerner, 1993: xiii). No entanto, “early adolescence is also a period of profound biological, psychological, and social risk” (*ibidem*).

A nível cognitivo, a adolescência aparece como um momento de mudanças acentuadas e bastante importantes. Podemos afirmar que “a criança começa a ter capacidade de pensar de um modo abstracto pelos 12 anos” (Fonseca, 2002: 18). Este pensamento caracteriza-se “pela capacidade de gerar abstracções, construir hipóteses, fazer a abordagem de um problema de maneira sistemática, usar combinações lógicas, criar as várias possibilidades a partir de uma situação específica.” (*ibidem*). Peixoto (1999: 58), citando Piaget e Inhelder (1979: 143) refere que, entre os 11 e os 15 anos, a criança sofre “uma transformação do pensamento que possibilita o manejo das hipóteses e o raciocínio sobre proposições destacadas da verificação concreta actual”. O autor (1999: 58) conclui ainda que “o crescimento intelectual é maior durante a pré-adolescência, nivela-se durante a adolescência e diminui a partir daí”. Refere ainda que “a linguagem metafórica só começa a ser acessível no início da adolescência” (*idem*: 51). Como podemos constatar, também a nível cognitivo a adolescência representa mudança e evolução. Nesta fase, o aluno consegue desprender-se do concreto e começa a formular hipóteses, a usar linguagem metafórica, a ser capaz de fazer raciocínios abstractos, o que lhe permitirá entrar num mundo de saberes completamente novo e estimulante. A criança começa a conseguir abstrair-se do real, distanciando-se e reflectindo sobre ele, o que pressupõe a tomada de consciência da sua própria identidade.

É precisamente este o aspecto central da transformação psicológica que pode ser resumida como o “desenvolvimento da autonomia e construção da identidade” (Fonseca, 2002: 17). De facto, a construção da identidade parece ser o grande propósito do adolescente que vive numa fase de transição, de indefinição, num estado em que já não se identifica com a criança que foi mas que ainda não consegue reconhecer-se como adulto. Concordamos com Kroger (2004: 1) quando afirma que a adolescência “does seem to be a time, at least in many contemporary, technologically advanced western cultures, when one is confronted with the task of self-definition”. A identidade, ou seja, “a consciência que uma pessoa tem de si própria como

um ser no mundo” (Peixoto, 1999: 34) representa “o principal desafio” (*ibidem*) desta fase da vida. Este autor fala ainda do conceito de *crise* que parece ocorrer na adolescência e que se relaciona com “a discordância orgânica, a desadaptação social e o despertar do pensamento pessoal” (*idem*: 31). Mais uma vez, os autores que elegemos não parecem descurar o aspecto contextual em toda esta problemática. Assim, se as mudanças biológicas parecem acontecer naturalmente em todos os adolescentes mais ou menos na mesma altura, a nível psicológico a situação difere de um caso para o outro, sendo que “as condições que favorecem uma identificação positiva forte, no seio da família e fora dela, interferem positivamente no desenvolvimento da auto-estima e na construção da identidade pessoal” (*idem*: 36). Podemos afirmar que “as identificações anteriores; as suas capacidades; o tipo de relacionamento no seu grupo familiar” (*ibidem*) vão ser preponderantes na construção do adolescente como pessoa. Também Fonseca (2002: 19) fala de “cenários privilegiados” da vida do adolescente onde se incluem “a família, a escola e o grupo de pares”, que “jogam um papel determinante na construção da identidade” (*ibidem*). Para Lerner e Foch (1987: 1), “other than infancy, there is no other developmental phase in which change is as rapid nor of such great magnitude. For these reasons, early adolescence is prime ground for studying the interplay of biological and psychosocial forces”.

Em suma, a adolescência pressupõe uma modificação em termos de interações sociais. De facto, a relação do adolescente com os contextos sociais habituais assume novos contornos, sendo muitas vezes geradora de conflitos. Os binómios adolescente/família, adolescente/adolescente e adolescente/professor tendem a ser reconceptualizados, assumindo contornos diversos. De criança pacífica e obediente, o ser-humano passa para um estado de uma certa rebeldia, questionando a ordem normal das coisas, problematizando situações e ideias, criticando o que antes aceitava com tranquilidade. O adolescente gosta de inovar, de romper com as tradições, surgindo com teorias e modas novas e originais. Esta vontade de ser único e, acima de tudo, de ser diferente dos mais velhos, que considera ultrapassados (mas de quem normalmente não se afasta e gosta), gera a chamada “generation gap” ou o conflito (inevitável) entre gerações diferentes (Chaby, 2002: 66).

A transição de ciclo diz respeito a uma mudança inevitável: de cenários escolares (professores, turmas, colegas, por vezes, escolas novas), um novo grau de exigência, novas matérias para estudar. Estamos perante uma transição escolar em fase de transição do desenvolvimento pessoal integral, o que parece agudizar o problema, tornando-o ainda mais

complexo e difícil de ultrapassar. Neste conturbado cenário, podemos perceber a dificuldade de muitos adolescentes em manter a sua concentração no estudo, de forma a conseguirem o sucesso escolar. Não podemos esquecer que, apesar de tudo, há adolescentes que conseguem passar por esta fase escolar e pessoal de forma saudável e positiva, saindo até fortalecidos. Então, o que muda de uns para outros? Será que todos os adolescentes partem com o mesmo contexto sócio-cultural para o ciclo diferente? Se não, o que fazer para tornar esta passagem menos dramática e mais natural e estimulante?

3.2.2.1. Factores facilitadores da transição: o aluno e o seu contexto

Para vários autores, a facilidade ou dificuldade de integração numa nova realidade escolar (mudança de escola/de ciclo...) deve-se a factores de ordem interna, relacionados com o próprio indivíduo e as suas motivações, e a factores de ordem externa tais como o contexto familiar, a relação com os professores, com os pares, a relação com a família não nuclear, com os vizinhos, amigos, etc. Uma interacção harmoniosa e forte entre estes dois conjuntos de factores podem contribuir para a transição saudável do adolescente para o ciclo seguinte.

Os factores de ordem interna prendem-se necessariamente com os conceitos de *auto-estima* e de *resiliência*, esta última definida por Melillo e Ojeda (2005: 88) como a “capacidade, de pessoas ou grupos, de enfrentar as adversidades da vida com êxito, e até sair fortalecido delas”. Na sua obra, num capítulo dedicado à “Resiliência e Educação”, os autores referem alguns procedimentos que uma escola deve ter de forma a desenvolver no aluno forças capazes de ultrapassar a adversidade. Assim, a escola deve respeitar cada aluno como pessoa em todas as suas vertentes, deve criar um ambiente propício, seguro e acolhedor, aproveitar as aprendizagens dos alunos, enriquecendo-as, estabelecer, da forma mais profunda possível, a ponte com os Encarregados de Educação e estimular os alunos a expressarem-se noutras línguas. Deste modo, o conceito de auto-estima sairá reforçado já que a criança se sente segura, acompanhada por familiares e educadores e sente solidariedade e respeito da parte dos pares, aspectos que em conjunto promovem a sua integração e auto-confiança (Melillo e Ojeda, 2005: 97). Também Jindal-Snape e Miller (2008: 218) referem alguns procedimentos que as escolas têm vindo a adoptar no sentido de favorecer a transição inter-ciclos, dando como exemplo a transferência de informação duma fase escolar para a outra. No entanto, neste domínio ainda existe muito para fazer. Torna-se necessário transferir informações de cariz académico relativas

a cada aluno, mas igualmente informações de âmbito pessoal e social, no sentido de alertar as escolas para eventuais vulnerabilidades (*idem*: 229). Para além disso, é necessário que a família e a escola trabalhem em conjunto no sentido de apoiar a criança em alturas de transição escolar, visando “the social and emotional wellbeing of the children” (*idem*: 230). Para estes autores, a resiliência surge igualmente como um conceito importante nestas alturas, entendida como “a dynamic process encompassing positive adaptation within the context of significant adversity” (*idem*: 218).

De forma análoga, também a auto-estima assume um papel preponderante neste processo. Para Peixoto (1999: 39), a auto-estima relaciona-se com o conceito do “Self”, entendido como o que sabemos sobre nós e o nosso auto-conceito. Na opinião de Mruck (2006: 149), defensor da psicologia humanista, o conceito de auto-estima é bastante abrangente já que envolve dois aspectos fundamentais: a competência e o respeito ou merecimento e a relação entre as duas partes. Assim, “Self-esteem is understood as consisting of competence, worthiness and the relation between them”. Num contexto de transição psicossomática e muitas vezes também de transição contextual a nível escolar, o adolescente sente necessidade de se proteger e de tentar controlar a nova situação de forma a não afectar a sua auto-estima.

De acordo com Jindal-Snape e Miller (2008:217) que “The research on transition between primary and secondary schools shows that it is a period of anxiety for many children, (...) with substantial decline in self-esteem, academic motivation and achievement”. Neste trabalho bastante interessante, refere-se também que “school transition presents children with a dilemma central to the experience of growing up: that in order to gain a level of autonomy appropriate to their level of need, they must give up and willing to give up some protection” (*idem*: 222). Na realidade, *transitar* significa entrar numa nova etapa o que indica crescimento, evolução.

No entanto, como refere o estudo, há crianças com ambientes bastante fortalecedores, enquanto que outras advêm de contextos familiares complicados, apresentam um perfil sócio-económico baixo e revelam dificuldades de aprendizagem (*idem*: 220-221). Para estes, o novo ambiente pode ser gerador de traumas. Outro dos factores gerador de stress abordado neste estudo prende-se com a diferença de relacionamento entre o professor e o aluno, que de repente quase deixou de ser o centro da actividade educativa, passando o enfoque para os conteúdos (*idem*: 221). Parece existir uma crescente despersonalização do ensino à medida que se sobe nos níveis de escolaridade. O primeiro ano de cada ciclo surge como uma experiência

inteiramente diferente que, em alguns casos, pode ser traumática. Todas as modificações vividas pelo adolescente nesta fase poderão ter repercussões na sua vida futura, podendo, em determinados casos, dar origem a processos traumáticos.

No sentido de atenuar estes efeitos, França (2008: 8) defende que seria necessária “uma articulação entre as etapas, para que a ruptura de uma série para a outra não ocorresse, e não apenas uma preparação para a transição”. A autora continua a sua reflexão usando expressões como “garantir conforto e segurança”, “continuidades e descontinuidades”, a “descontextualização” existente e a necessária “recontextualização”, “contínuo”, “etapas de aprendizagem”, “sem saltos nem mudanças bruscas”, “coerência entre as idades de desenvolvimento cronológico e idade de desenvolvimento intelectual e emocional”, deixando antever a necessidade da progressão harmoniosa do aluno nas várias fases de escolarização. Refere ainda o papel dos pais no processo educativo dos seus filhos, que precisam de um ambiente seguro e estimulante. Segundo esta autora, “Para que a escola possa se adaptar à transição escolar, e também estar preparada para trabalhar com os pais das crianças, necessita mobilizar a equipe de professores e de educadores, a fim de que todos se engajem nesta tarefa” (2008: 12). Já Cúberes e Shilling (1997: 32) consideram que uma das formas de reduzir a ansiedade da mudança e preparar para a continuidade é “oferecer descontinuidades e maiores complexidades em termos de ambientes, conteúdos e práticas educativas”. Neste sentido, habituamos o aluno a lidar com várias situações diferentes, o que permitirá uma fácil adequação a novas realidades. No entanto, a maior parte dos estudos apontam para a continuidade, sequencialidade e articulação entre ciclos e dentro de cada um dos ciclos como factores potenciadores de sucesso, contribuindo, em larga medida, para o desenvolvimento saudável do aluno e para uma transição natural.

Podemos concluir afirmando que existem, como acabámos de ver, dois tipos de factores facilitadores da transição do aluno de um ciclo para outro: os factores de ordem interna e os factores de ordem externa. Nos factores de ordem interna incluímos o indivíduo e as suas motivações – as palavras mais importantes neste âmbito são: auto-estima e resiliência. A primeira tem a ver com o conceito que o adolescente tem de si próprio, a segunda prende-se com a capacidade de ultrapassar dificuldades, saindo fortalecido delas. A escola não pode ser alheia a estas duas características, reforçando-as, criando um ambiente motivante, seguro e saudável, baseado no respeito mútuo e na tolerância. Para além disso, deve trabalhar em colaboração com os Encarregados de Educação. A escola deve igualmente assegurar que a

informação relativa a cada aluno transite de forma fiável de um ciclo/escola para outro (a). Ainda relativamente à escola, não podemos deixar de referir que à medida que avançamos no percurso escolar, o enfoque do processo ensino-aprendizagem deixa de ser o aluno e passa a ser os conteúdos, contribuindo para uma certa despersonalização do ensino e constituindo um entrave a uma transição harmoniosa.

Muito ligados a estes factores encontram-se os aspectos de ordem externa que podem igualmente ajudar o aluno nas suas fases de transição. Assim, para além da escola, que pode funcionar também como factor externo, não nos podemos esquecer que um ambiente familiar acolhedor, forte e tranquilo pode ajudar decisivamente o aluno nas suas fases mais conturbadas. As relações que o adolescente estabelece com os vizinhos, os pares e a família não nuclear podem ser igualmente factor coadjuvante neste processo, contribuindo para uma adaptação natural.

Terminada a explanação do quadro teórico do estudo, ao longo do qual foram abordadas questões relativas ao currículo, ao (in)sucesso educativo e à articulação curricular, passamos à apresentação da metodologia de investigação, no capítulo seguinte.

Capítulo 4

Metodologia e Contexto do Estudo

4.1. Orientações paradigmáticas

Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora (Costa & Melo: 1989: 960), investigar significa “seguir os vestígios de; indagar; pesquisar; esquadrihar; inquirir”, o que pressupõe acções no sentido de tentar encontrar respostas para determinados problemas existentes. Concordamos que “É através da investigação que se reflecte e problematiza o processo de ensino-aprendizagem, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras”, o que permite concluir que investigar em educação “contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos” (Coutinho, 2007a: 50).

A investigação educativa, segundo Coutinho (*ibidem*) “é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objectivo de indagação...” Aceitar esta ideia remete-nos para a seguinte questão: Quais os processos *sistemáticos* existentes que nos permitem investigar com credibilidade e confiança?

Na opinião da generalidade dos investigadores, a investigação educativa pressupõe a noção de paradigma¹⁴, entendido como “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica” (*idem*: 54). Por conseguinte, o paradigma é essencial pois cumpre duas funções primordiais na investigação educativa: “unificação de conceitos” (*ibidem*) e “legitimação entre os investigadores, dado que um determinado paradigma aponta para critérios de validez e de interpretação” (*ibidem*).

Na investigação educacional encontramos referidas com frequência duas perspectivas de investigação fundamentais: a qualitativa e a quantitativa. De referir que estas duas visões científicas têm suscitado “alguma discussão, colocada muitas vezes em termos dicotómicos ou até antagónicos, em torno das duas perspectivas” (Morgado, 2003: 298). De facto, sendo a educação uma realidade eminentemente social, provavelmente requer uma visão investigacional globalizante, abrangente, de forma a contemplar todos os aspectos do fenómeno educativo e, nesse caso, as duas perspectivas tornam-se úteis. Mas vejamos as diferenças principais entre a investigação quantitativa e a investigação qualitativa.

O “paradigma” quantitativo também surge denominado como “tradicional” (Coutinho, 2006: 438) uma vez que marcou de modo decisivo a investigação didáctica nas décadas de 60

¹⁴ O conceito de “paradigma” foi proposto pela primeira vez em 1962 no livro *The Structure of Scientific Revolutions* de Thomas Khun (Coutinho, 2006: 437)

e 70 do século passado. Este paradigma interessa-se essencialmente por conferir e prever os fenómenos e, por conseguinte, devemos adoptá-lo se pretendermos explicar a realidade educativa, para fazer previsões e desenvolver teorias explicativas. O paradigma quantitativo ou “paradigma positivista, também designado por paradigma racionalista, inspira-se numa filosofia positivista e a sua principal intenção é proporcionar a explicação dos fenómenos com o desejo de formular leis gerais” (Morgado, 2003: 308). Este tipo de metodologia serve de base ao conhecimento científico, assenta na relação causa-efeito, ignora o mais possível o sujeito que investiga e fundamenta-se “na procura de informações consideradas fiáveis e válidas, no pensamento dedutivo e na generalização dos resultados” (*ibidem*). Quando usado na investigação educacional visa “avaliar os resultados do ensino em termos de eficácia” (*ibidem*). Assim se compreende que este paradigma opte pela

“adopção de um método hipotético-dedutivo e pela crença de que a educação é um fenómeno que, tal como os fenómenos das Ciências Exactas e Naturais, é susceptível de generalizações, de uma orientação nomotética, em que o conhecimento se questiona por hipóteses causais e estatisticamente comprovadas.” (Pacheco, 2001: 46).

A este propósito não podemos deixar de mencionar os “paradigmas processo-produto e presságio-produto” (Pacheco, 2001: 47) que se inserem numa linha mais positivista da investigação. O modelo presságio-produto aparece associado às “investigações educativas dos anos trinta” e preocupava-se, essencialmente, em estudar

“as características físicas e psicológicas que definiam a personalidade do professor – inteligência, experiências, personalidade – tentando captar correlações entre essas características e a eficácia obtida através dos resultados dos alunos. Valoriza-se o professor, não propriamente pelas suas práticas quotidianas nas aulas, mas em função das suas características pessoais.” (*idem*: 311).

O modelo processo-produto surge mais tarde, nos “anos sessenta – e preocupa-se, basicamente, pelo estudo de métodos eficazes de ensino e pela melhoria das práticas educativas” (Morgado, 2003: 311). Este modelo teve um impacto muito grande na investigação educacional porque chamou a atenção para o *processo* de aprendizagem, em particular para o que acontece na *sala de aula*. Tal como no modelo anterior pretende-se encontrar o professor eficaz, o modelo da boa aula e do bom professor (Pacheco, 1995: 27). No entanto, neste caso, parte-se do princípio de que existe “uma correlação directa do comportamento do professor com os resultados dos alunos, averiguando-se, deste modo, que condutas de ensino (variáveis de processo) são eficazes para produzir melhorias na aprendizagem dos alunos (variáveis de

produto)” (*ibidem*). Daí que o sistema preferido de análise deste modelo seja a observação sistemática (*idem*: 28)

Concordamos com Pacheco (1995: 44) quando afirma que “estas duas linhas de investigação didáctica, tal como o debate quantitativo-qualitativo, não são excluentes, podendo utilizar-se de acordo com uma grande conversação metodológica para estudar os fenómenos educativos na sua individualidade e complexidade própria”. O nosso trabalho, apesar de não ser exemplo nem do modelo presságio-produto, nem do modelo processo-produto, apresenta alguns pontos de contacto com este último, uma vez que o nosso campo de análise se prende não só com as representações dos professores sobre articulação, mas também com as significações das suas práticas.

Mais ligado às Ciências Sociais, e muito importante para o nosso trabalho, é o paradigma qualitativo, de grande destaque na investigação em educação. Ao contrário da perspectiva anterior, este modelo foi inspirado “no paradigma interpretativo da investigação educativa” e “associa-se a métodos de observação naturalística, a estudos de caso, à etnografia, ou seja, a métodos que conduzem à obtenção de dados de tipo narrativo” (Coutinho, 2005: 5). Se no método positivista o investigador não era considerado, pretendendo-se que fosse invisível, intervindo o menos possível num processo que se quer objectivo e determinista, este tipo de abordagem “inspira-se numa epistemologia subjectivista que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento” (Coutinho, 2006: 439). Este método defende que “há diferenças fundamentais entre os fenómenos naturais e os sociais e que os métodos preconizados pelo paradigma positivista se revelam inadequados para o estudo destes últimos” (*idem*: 440).

Também Morgado (2003: 308) considera que este último paradigma, apelidado de

“naturalista, também denominado por hermenêutico, fenomenológico, antropológico ou etnoGráfico, insere-se numa corrente interpretativa e procura essencialmente a compreensão e interpretação dos fenómenos educativos, por oposição à explicação e possibilidade de verificação perseguidas pelo modelo anterior”.

Neste tipo de investigação, mais abrangente e de carácter holístico, o mais importante são “os procedimentos hermenêuticos e a tentativa de compreensão da realidade, ou seja, apreender a realidade tal como é vivida pelos sujeitos” (*ibidem*). Compreende-se assim que, ao contrário do paradigma positivista, que funcionava com uma lógica dedutiva, a abordagem qualitativa defende “uma lógica indutiva no processo da investigação; os dados são recolhidos não em função de uma hipótese pré-definida (...) mas com o objectivo de, partindo dos dados,

encontrar neles regularidades que fundamentam generalizações que serão cada vez mais amplas” (Coutinho, 2006: 440-441).

No que diz respeito ao paradigma naturalista, Pacheco (1995: 35-36) distingue três modelos principais: o *paradigma do pensamento do professor* (mais centrado no ensino do que na aprendizagem), o *paradigma mediacional centrado no aluno* (o aluno é o alvo do estudo, tentando-se observar e interpretar o seu pensamento) e o *paradigma ecológico* (o enfoque reside nos processos ou estruturas de cada actuação). De referir, ainda, que no modelo ecológico, “o objecto de estudo não é constituído pelo comportamento mas pelas intenções e situações”, o que reforça a ideia de este modelo visar “o estudo dos significados e a sua influência na interacção didáctica” (*idem*: 39).

Tendo em conta os objectivos do nosso estudo, consideramos sensata a inclusão do mesmo no *paradigma do pensamento do professor*, uma vez que o trabalho desenvolvido não se centra nem no aluno, nem nas situações mas nas representações dos professores sobre articulação e insucesso na disciplina de Inglês. Na esteira de Pacheco (1995: 35), pretende-se, com o presente trabalho, conhecer o “processo de planificação e execução de actuações com base num processo de tomada de decisões”, partindo-se do princípio de que o professor é “consciente das suas actuações, realizando-as às vezes de forma automática”.

Muito rica e abrangente, a perspectiva qualitativa “não depende só das intenções dos alunos e dos professores, mas igualmente da situação concreta em que se insere” (*idem*: 41), integrando variáveis consideradas estereis na abordagem quantitativa.

Tendo em consideração que a realidade educativa é um fenómeno complexo, a perspectiva mais credível e sensata de investigar teria que passar por concepções abrangentes e integradoras, mas também mais críticas e reflexivas. Assim, surge nos anos sessenta (Coutinho, 2006: 442), “um terceiro enfoque paradigmático que se constituiu como alternativa aos dois enfoques anteriores”: o modelo sócio-crítico que acompanha a filosofia marxista, as teorias críticas de Adorno e Habermas, a ideologia de Marcuse e as perspectivas pedagógicas de Paulo Freire, Michael Apple e Henry Giroux (*ibidem*). Este modelo pretende preencher as lacunas existentes nos paradigmas quantitativo (que pretende apenas explicar) e qualitativo (cujo objectivo é compreender). O modelo sócio-crítico visa estudar a realidade educativa com o intuito de a transformar/melhorar (*ibidem*). Segundo Alves e Machado (2003), com este modelo pretende-se formar cidadãos reflexivos e activos, capazes de intervir na realidade, modificando-a, pretende-se a emancipação do aluno através do desenvolvimento das competências de auto-

reflexão e de auto-avaliação. Pacheco (2001: 41) refere que a grande inovação desta perspectiva reside na práxis educacional baseada na acção-reflexão.

Tendo em consideração estas várias perspectivas de investigação didáctica, procedemos ao nosso estudo que obedeceu a determinadas opções que passamos a enunciar.

4.2. Objectivos e opções metodológicas

Adoptámos, ao longo da nossa investigação, uma metodologia mista, ou seja, auxiliámo-nos das vantagens do paradigma quantitativo, a nosso ver, muito útil em termos de análise mais objectiva da realidade, mas também do modelo qualitativo que apresenta muitas vantagens a nível da investigação em Ciências Sociais, principalmente na investigação educacional onde nos é pedida uma visão holística e humanista dos fenómenos.

A pertinência e actualidade do problema da sequencialidade e articulação curriculares, a divisão dos professores na invocação de argumentos a favor e contra os seus efeitos no sucesso educativo e a tentativa de clarificar os contributos da articulação curricular para esbater o insucesso educativo e para melhorar as práticas educativas na área do ensino do Inglês no agrupamento em que exercemos funções docentes, foram os principais motivos que estiveram na base da definição da problemática central desta investigação. Problemática que resumimos em torno da seguinte questão:

“Será que a articulação curricular na disciplina de Inglês é um factor que condiciona o sucesso escolar dos alunos?”

No sentido de planearmos e darmos sentido à nossa caminhada, na procura de respostas para a problemática enunciada, definimos os seguintes objectivos:

(1) Caracterizar representações dos professores sobre (in)sucesso na aprendizagem do Inglês.

(2) Caracterizar percepções dos professores sobre factores de articulação curricular horizontal e vertical no âmbito da disciplina de Inglês (relativos ao professor de Inglês e ao colectivo de professores de Inglês da escola)

- factores intradisciplinares (articulação vertical e horizontal)

- factores interdisciplinares (articulação vertical e horizontal);

(3) Averiguar as percepções dos professores sobre a importância dos projectos da escola e do plano anual de actividades na promoção da articulação curricular e do sucesso escolar;

(4) Problematizar a relação entre articulação curricular e (in)sucesso na aprendizagem do Inglês.

Após definirmos a questão-problema e os objectivos do estudo, foram seleccionados os sujeitos que seriam alvo da nossa análise: 14 professores de Inglês dos 2º e 3º Ciclos que leccionavam no agrupamento-alvo no ano lectivo de 2007/2008. Assim, o grupo alvo coincide com a população.

Tendo em consideração os objectivos, o estudo é de natureza exploratória e descritiva, visto que pretendemos apenas “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias” (Gil, 1999: 43-44), “levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” visando “fornecer pistas para estudos futuros”.

Entendemos que o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista seriam as técnicas de recolha de dados mais indicadas. Pretendíamos, numa primeira fase, conhecer as representações da população-alvo sobre articulação curricular e insucesso educativo, o que fizemos através da aplicação de um questionário e, posteriormente, tendo em consideração os resultados obtidos, decidimos elaborar uma entrevista a ser aplicada a quatro informantes-chave (Director do Agrupamento, Coordenadora do Departamento de Línguas e as Subcoordenadoras de Inglês dos 2º e 3º ciclos) com o intuito de clarificar determinadas opções apresentadas e de aprofundar alguns aspectos focados. Para além disso, visávamos ainda saber quais os constrangimentos às práticas de articulação curricular e até que ponto o cargo que cada informante-chave exercia lhe permitia actuar sobre esta matéria.

Consideramos que o inquérito por questionário servia as nossas intenções numa primeira fase, dada a sua índole “quantitativa e a sua capacidade de objectivar informação” (Ferreira, 2003: 167), o que lhe confere “o estatuto máximo de excelência e autoridade científica” (Ferreira, 2003: 167). O questionário pode definir-se como

“una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, por considerar que para recoger información sobre el problema objeto de estudio es suficiente una interacción impersonal con el encuestado. Así, escribirá unas preguntas, las acercará a aquellas personas que considera pueden proporcionar información sobre el problema que está analizando y les pedirá que escriban sus respuestas” (Gómez, Flores & Jiménez, 1996: 186)

Oliveira, Pereira e Santiago (2004: 53) concordam que os questionários “apresentam determinadas desvantagens, pelo facto de serem estruturados com base no ponto de vista do perito. Contudo, são óptimos métodos para se obter rapidamente uma larga quantidade de informação”. De facto, apesar de orientados apenas pelo investigador, já que a ele cabe a função de elaborar este instrumento de recolha de dados, o inquirido prima pela rapidez, síntese e objectividade, o que pode contribuir para um estudo eficaz e sustentado. Além disso, adequa-se ao nosso estudo, uma vez que pretendíamos

“abordar los problemas desde una óptica exploratória, no en profundidad. Si bien existe una amplia variedad de cuestionarios, con carácter general podemos decir que con ellos lo que se persigue es sondear opiniones y no tratar cuestiones que exijan una profunda reflexión de los entrevistados” (Gómez, Flores & Jiménez, 1996: 186).

Os autores referidos (*ibidem*) apontam alguns inconvenientes a este método, como por exemplo, a falta de possibilidade de “explicación complementaria” do questionário por parte do investigador e a “relación impersonal que se mantiene com los encuestados”, o que implica a não existência de “compromiso” por parte do inquirido. Por conseguinte, muitos dos questionários não são devolvidos, facto que não aconteceu connosco: recebemos a totalidade dos 14 questionários entregues no final do ano lectivo de 2008/2009. Mais à frente explicaremos como foi elaborado o questionário para este trabalho.

Como referimos atrás, optámos ainda pelo inquirido por entrevista, seguindo, neste caso, uma linha mais interpretativa. A entrevista, como estratégia de recolha de dados, insere-se numa perspectiva de investigação naturalista e “consiste numa interacção verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio do telefone” (Afonso, 2005: 97). Também Quivy e Campenhoudt (1992: 193) definem a entrevista como “uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências”. De salientar que as nossas entrevistas não foram realizadas presencialmente, tendo sido enviadas por e-mail para os informantes-chave, no sentido de permitir maior reflexão e tempo de resposta aos entrevistados.

A entrevista pode ser estruturada, não estruturada ou semi-estruturada. No primeiro caso, “cada entrevistado responde a uma série de perguntas preestabelecidas dentro de um

conjunto limitado de categorias de respostas” (Afonso, 2005: 99); no segundo caso, “a interação verbal entre entrevistador e entrevistado desenvolve-se à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso, sem perguntas específicas e respostas codificadas.” (*ibidem*). Na terceira situação mencionada obedece-se a um “formato intermédio entre os dois tipos anteriores” (*ibidem*). No nosso estudo, usamos uma entrevista estruturada, tendo sido apresentadas aos entrevistados perguntas fixas às quais se solicitava resposta.

Como qualquer técnica de recolha de dados, a entrevista apresenta vantagens e desvantagens. As desvantagens que se costumam apontar nesta técnica têm a ver com o tempo dispendido e com a disponibilidade exigida ao entrevistador e aos entrevistados. No nosso caso, este aspecto negativo não nos afectou uma vez que enviámos a entrevista por e-mail para os nossos respondentes. Deste modo, economizámos tempo e permitimos aos entrevistados responder às questões de forma tranquila, sem pressões ou constrangimentos de ordem temporal ou espacial. Outra das desvantagens muito referidas a propósito desta técnica é a subjectividade que acarreta (Bell, 2005: 157), facto para o qual devemos estar atentos. Apesar destas desvantagens, a entrevista apresenta vários aspectos positivos. Bell (*ibidem*) refere que “One major advantage of the interview is its adaptability”; através da entrevista temos a possibilidade de “follow up ideas, probe responses and investigate motives and feelings”, coisa que o questionário não permite.

A entrevista não é uma técnica de recolha de dados que pode acarretar algumas dificuldades aquando da análise dos resultados. Na entrevista, os respondentes podem e devem manifestar as suas opiniões, ideias e crenças livremente, o que enriquece de sobremaneira o documento a analisar, tornando-o mais profundo e abrangente. A este propósito, referem Quivy e Campenhoudt (1992: 195) que a entrevista “permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os seus próprios Quadros de referência”. No entanto, dada a subjectividade inerente a este tipo de instrumento, mesmo inconscientemente, o investigador pode influenciar a interpretação dos dados, o que é indesejável. De salientar que, no nosso caso, não houve contacto directo entre entrevistador e entrevistado o que, por um lado, pode trazer vantagens, uma vez que a entrevista surge livre de toda a subjectividade inerente a uma conversa presencial (não temos em consideração tons de voz, hesitações, comportamentos...), mas também pode acarretar algumas desvantagens, já que os dados obtidos mediante conversa presencial, que poderiam ser ricos, não existem. Convém referir que, para os objectivos que nos propusemos concretizar neste estudo, parece-nos que a nossa opção

foi a mais ajustada, dadas as condicionantes a que este projecto de investigação se encontrava sujeito.

A validação dos instrumentos é outra etapa imprescindível, uma vez que atesta de um “processo que nos permite determinar se esse instrumento mede o que pretende medir” (Morgado, 2000: 123). A validação da recolha da informação visa “asegurarse de que dicha información resulta necesaria y suficiente y de que refleja correctamente la realidad” (De Ketele e Roegiers, 1999: 220). No entender de Coutinho (2007b: 49), “se queremos que os resultados da investigação sejam válidos, os dados em que estes se basearam terão de ser fiáveis.”

A validação pode ser feita *à priori* “centrada sobre la herramienta de recogida de información” (De Ketele e Roegiers, 1995: 224) e *à posteriori*, “Consiste en preguntarse si es posible basarse en la información recogida para efectuar el tratamiento en las mejores condiciones posibles de objetividad y de rapidez” (*idem*: 231), ou de ambas as formas. A validação *à priori*, realizada neste estudo, passou por três fases:

1. Verificação da pertinência da informação que se pretende recolher;
2. Verificação da validade da informação;
3. Verificação da fiabilidade dos procedimentos da recolha de informação.

Na verdade, torna-se imprescindível que a informação a recolher seja necessária, suficiente e acessível. Além disso, a informação recolhida tem que ser efectivamente aquela que se pretende recolher, existindo uma adequação clara entre intenções e facto. A fiabilidade dos procedimentos consiste em saber se um mesmo investigador, noutra momento diferente, ou outro investigador no mesmo momento, ou ainda outro investigador noutra momento distinto chegariam à mesma conclusão. Esta questão tem a ver com a replicabilidade das conclusões do estudo.

Assim, relativamente à construção do questionário, tendo sempre em consideração a problemática e objectivos da investigação, após uma revisão da literatura existente sobre a temática em questão e tendo também em mente a nossa experiência educativa, identificámos uma série de variáveis que considerámos pertinentes para o assunto abordado. De salientar que o questionário foi elaborado tendo em consideração critérios de adequação e de pertinência. Tivemos ainda em consideração que a qualidade dos itens contribui para a fiabilidade do

questionário: as perguntas devem ser claras, objectivas e isentas de ambiguidade e o tempo para o preenchimento do questionário deve ser sensato.

Com o intuito de validar a fiabilidade ou fidelidade do questionário, obtendo a aprovação a nível da adequação e da pertinência das questões, foi pedido a uma docente universitária¹⁵ o favor de o analisar.

Terminada a validação *à priori*, o questionário reunia os critérios inicialmente enunciados para poder ser usado no terreno.

Relativamente à entrevista, procedemos da seguinte forma: tendo em consideração a problemática e objectivos da nossa investigação, consultada alguma bibliografia sobre a realização de entrevistas, feita a análise dos dados obtidos com a implementação do questionário e tendo em consideração a nossa experiência na prática educativa, elaborámos um primeiro guião com as categorias que deveriam constar deste instrumento de recolha de dados. Seguidamente, tentamos redigir as perguntas, respeitando, novamente, critérios de adequação e pertinência das questões, clareza e objectividade na formulação das várias perguntas e estabelecendo uma adequação necessária entre intenções e factos (aquilo que se pergunta é o que realmente queremos perguntar).

Vejamos agora, de forma mais detalhada, como elaborámos os nossos instrumentos de recolha de dados.

4.3. Técnicas de recolha de dados

Uma recolha de informação, deve ser, antes de mais “definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento” (De Ketele e Roegiers, 1999: 17). Consideramos que um plano de investigação deve obedecer a um *continuum*,

¹⁵ A docente universitária Isabel Maria da Torre Carvalho Viana, a quem agradecemos a disponibilidade e amabilidade.

utilizando técnicas que se afigurem necessárias para responder aos objectivos da investigação e ao problema definido à priori.¹⁶

Partindo do pressuposto que “El comportamiento humano, tanto a nível individual como social, se caracteriza por una gran complejidad” (Cohen & Maniou, 1990: 197), e da assumpção que “uno de los objetivos principales de la ciência, como se la concibe tradicionalmente, es descubrir las relaciones entre los fenómenos” (*idem. ibidem*), consideramos necessário o uso de disintos métodos de recolha de dados na nossa investigação. De facto, concordamos que “Las ventajas de los multimétodos en investigación social son múltiples” (*idem. 331*) e que “Una confianza exclusiva en un método, sin embargo, puede polarizar o distorsionar el retrato del investigador del corte particular de la realidad que está investigando” (*idem. 332*). Assim pensam, também, De Ketele e Roegiers (1999: 38).

Por conseguinte, para além de elaborarmos inquéritos e entrevistas, recorreremos à análise documental para recolhermos informação pertinente para o nosso estudo. A análise documental é uma técnica de recolha de dados que permite “o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não” (Saint-Georges, 1997: 30). Pode ser definida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência.” (Chaumier, 1988 e 1989)¹⁷

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003: 230), a análise documental oferece algumas vantagens: a análise de conteúdo surge ligada ao estudo do implícito; obrigam o investigador a distanciar-se do que está a analisar, já que a utiliza critérios de análise que não dependem das suas referências ideológicas mas sim de referenciais organizativos pré-determinados; permitem um controlo posterior do trabalho de investigação devido ao seu suporte material; normalmente são construídos de uma forma metódica e sistemática sem prejuízo da profundidade do trabalho e da criatividade do investigador.

No entanto, a análise documental apresenta também alguns problemas e limitações (*idem. 231*): alguns métodos de análise baseiam-se em pressupostos simplistas, como a análise

¹⁶ A propósito desta temática há que definir os termos *método* e *técnica*, usados com frequência a propósito da temática da recolha de dados. Nesta questão, pensamos com Pacheco (1995: 87) que utiliza “o termo método num sentido mais geral, reservando a palavra técnica para designar fórmulas de investigação mais concretas.” O inquérito por questionário foi a primeira técnica de análise de dados que utilizámos.

¹⁷ Citado por Bardin (2008: 47).

categorial; alguns métodos são muito *pesados* e *laboriosos* como a análise avaliativa; os métodos particulares da análise documental têm um campo de aplicação muito reduzido. Por estes motivos recorreremos à análise documental como método complementar e não como único método de análise. Ela incidirá sobre normativos produzidos no agrupamento e que definem aspectos de política educativa, orientações pedagógicas e desenhos curriculares. Referimo-nos aos seguintes documentos: Plano Anual de Actividades, Projecto Curricular de Agrupamento, Proposta de Projecto Educativo do Agrupamento e dois Projectos Curriculares de Turma.

A sua análise, selectiva, teve como propósito compreender o modo como neles se integram questões relacionadas com a articulação curricular e o (in)sucesso escolar. Essa análise serviu, sobretudo, para uma caracterização do contexto do estudo, mas também para compreender em que medida as representações e percepções dos docentes inquiridos se afastam ou aproximam do que é proposto nesses documentos pela escola.

4.3.1. O Questionário

Após revermos alguma literatura sobre insucesso escolar, articulação curricular e elaboração de questionários, tentámos fazer um primeiro esboço das dimensões que deveriam integrar o questionário. A temática que nos propusemos analisar encontra-se pouco explorada e, por conseguinte, são escassos os instrumentos de recolha de dados existentes. Como tal, foi construído um questionário de raiz. A elaboração deste tipo de instrumento reveste-se de um grau de complexidade elevado e deve respeitar determinadas fases, como a “preparação; formulação e redacção das perguntas, e [a] organização” (Moreira, 1994: 166) Concordamos com Gómes, Flores e Jiménez (1996: 187) quando afirmam que

“La planificación de un cuestionario implica diseñar un conjunto de cuestiones que supongan concretar las ideas, creencias o supuestos del encuestador en relación con el problema estudiado. En este sentido, toda planificación comienza a partir de la propia reflexión del encuestador sobre el problema o asunto que constituye el corazón de su estudio.”

Tendo em consideração os objectivos de estudo, procedemos à elaboração do questionário que, a nível estrutural, se organizou em dois grupos: o primeiro relativo à caracterização pessoal e profissional dos inquiridos, o segundo relativo aos dados de opinião (Anexo 1). O questionário inclui questões abertas e fechadas, incidindo nas representações e percepções dos professores sobre:

1. (In)sucesso no Inglês;

2. O Professor de Inglês e as suas práticas de articulação/promoção de sucesso;
3. O conjunto de Professores de Inglês da escola e as suas práticas de articulação/promoção de sucesso;
4. Os documentos normativos da escola e a sua relação com a articulação e promoção do sucesso.

Relativamente às dimensões 2 e 3, foram identificados factores relativos à articulação curricular/(in)sucesso nesta disciplina, conforme se clarifica no Quadro 4.1:

	<i>Articulação vertical</i>	<i>Articulação horizontal</i>
<i>Factores intradisciplinares</i>	Factores individuais do professor de Inglês Factores do colectivo de professores de Inglês da escola	Factores individuais do professor de Inglês Factores do colectivo de professores de Inglês da escola
<i>Factores interdisciplinares</i>	Factores individuais do professor de Inglês Factores do colectivo de professores de Inglês da escola	Factores individuais do professor de Inglês Factores do colectivo de professores de Inglês da escola

QUADRO 4.1 – Síntese dos factores relativos à articulação curricular

Por conseguinte, o questionário elaborado contemplava quatro dimensões distintas. Tendo em consideração o quadro anterior, foi identificado um conjunto de factores mais completo, que abarca de forma detalhada as dimensões 2 e 3 do questionário e que apresentamos nos Quadros 4.2 e 4.3.

Articulação horizontal	Articulação vertical
Factores intradisciplinares	Factores intradisciplinares
<p>RELATIVOS AO PROFESSOR DE INGLÊS</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecimento do(s) programa(s) de Inglês do nível ou níveis que ensina ○ Conhecimento do trabalho desenvolvido na disciplina de Inglês pelos professores de Inglês do nível ou níveis que ensina ○ Boa relação com os professores de Inglês do nível ou níveis que ensina 	<p>RELATIVOS AO PROFESSOR DE INGLÊS</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecimento dos programas de Inglês de níveis anteriores e/ou posteriores ao(s) que ensina ○ Conhecimento do trabalho desenvolvido na disciplina de Inglês em anos anteriores com as suas turmas ○ Boa relação com os professores de Inglês de outros níveis de ensino

<p>RELATIVOS AOS PROFESSORES DE INGLÊS DA ESCOLA</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Coordenação da planificação a médio/longo prazo entre os professores de Inglês do mesmo nível de ensino ○ Coordenação de metodologias de ensino entre os professores de Inglês do mesmo nível de ensino ○ Coordenação de modalidades e critérios de avaliação entre os professores de Inglês do mesmo nível de ensino ○ Concertação de estratégias de combate ao insucesso entre os professores de Inglês do mesmo nível de ensino ○ Dinamização de actividades/ projectos extra-curriculares com professores e alunos de Inglês do mesmo nível de ensino 	<p>RELATIVOS AOS PROFESSORES DE INGLÊS DA ESCOLA</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Coordenação da planificação a médio/longo prazo entre professores de Inglês de diferentes níveis de ensino ○ Coordenação de metodologias de ensino entre professores de Inglês de diferentes níveis de ensino ○ Coordenação de modalidades e critérios de avaliação entre professores de Inglês de diferentes níveis de ensino ○ Concertação de estratégias de combate ao insucesso entre professores de Inglês de diferentes níveis de ensino ○ Dinamização de actividades/ projectos extra-curriculares com professores e alunos de Inglês de diferentes níveis de ensino
<p>Factores intradisciplinares relacionados com a prática de cada professor, com reflexos na articulação vertical ao longo de um ano</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Análise do papel das línguas estrangeiras nos projectos educativo e curricular de escola, e no projecto curricular de turma ○ Conhecimento aprofundado dos alunos (contexto familiar e sócio-económico, apoios exteriores, aprendizagens anteriores, etc.) ○ Gestão/ sequencialização do programa e do manual de Inglês em função do conhecimento dos alunos (interesses, necessidades...) ○ Gestão/ sequencialização do programa e do manual de Inglês em função da complexidade dos conteúdos e da relação entre conhecimentos novos e anteriores ○ Metodologias de ensino das línguas actualizadas e diversificadas ○ Boa relação com os alunos ○ Promoção da auto-estima e autoconfiança dos alunos ○ Estratégias de avaliação formativa que permitam avaliar e promover o progresso na aprendizagem dos alunos ao longo do ano ○ Estratégias de diferenciação pedagógica que permitam que os alunos progridam ao longo do ano em função dos seus ritmos e estilos de aprendizagem ○ Envolvimento dos alunos em práticas de auto-avaliação/ regulação das aprendizagens que lhes permitam consciencializar e vencer dificuldades, progredindo ao longo do ano ○ Apoio grupal ou individual aos alunos, orientando-os no estudo/ prática da língua de forma a que possam progredir ao longo do ano ○ Contacto regular com os encarregados de educação dos alunos para um acompanhamento das suas dificuldades e progressos ao longo do ano 	

QUADRO 4.2 – Factores intradisciplinares

Articulação horizontal	Articulação vertical
Factores interdisciplinares	Factores interdisciplinares
<p>RELATIVOS AO PROFESSOR DE INGLÊS</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecimento dos programas de diferentes disciplinas do currículo dos alunos que ensina ○ Conhecimento do trabalho desenvolvido pelos professores das diferentes disciplinas do currículo dos alunos que ensina ○ Boa relação com professores de diferentes disciplinas dos alunos que ensina <p>RELATIVOS AOS PROFESSORES DE INGLÊS DA ESCOLA</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Articulação das planificações de Inglês de médio/ longo prazo com aspectos dos programas de outras disciplinas do(s) mesmo(s) ano(s) ○ Coordenação de metodologias de ensino entre os professores de Inglês e os professores de outras línguas estrangeiras do(s) mesmo(s) ano(s) ○ Coordenação de modalidades e critérios de avaliação entre os professores de Inglês e os professores de outras línguas estrangeiras do(s) mesmo(s) ano(s) ○ Concertação de estratégias de combate ao insucesso entre os professores de línguas estrangeiras do(s) mesmo(s) ano(s) ○ Dinamização de actividades/ projectos extra-curriculares de natureza interdisciplinar, envolvendo professores e alunos do mesmo nível 	<p>RELATIVOS AO PROFESSOR DE INGLÊS</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecimento dos programas de diferentes disciplinas do currículo dos níveis anteriores e/ou posteriores ao(s) que ensina ○ Conhecimento do trabalho desenvolvido pelos professores dos seus alunos noutras disciplinas do currículo dos níveis anteriores e/ou posteriores ao(s) que ensina ○ Boa relação com professores das várias disciplinas dos níveis anteriores e/ou posteriores ao(s) que ensina <p>RELATIVOS AOS PROFESSORES DE INGLÊS DA ESCOLA</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Articulação das planificações de Inglês de médio/ longo prazo com aspectos dos programas de diferentes disciplinas do currículo dos níveis anteriores e/ou posteriores ao(s) que ensina ○ Coordenação de metodologias de ensino entre os professores de Inglês de um dado nível e os professores de outras línguas estrangeiras de níveis anteriores e/ou posteriores ○ Coordenação de modalidades e critérios de avaliação entre os professores de Inglês de um dado nível e os professores de outras línguas estrangeiras de níveis anteriores e/ou posteriores ○ Concertação de estratégias de combate ao insucesso entre os professores de Inglês de um dado nível e os professores de outras línguas estrangeiras de níveis anteriores e/ou posteriores ○ Dinamização de actividades/ projectos extra-curriculares de natureza interdisciplinar, envolvendo professores e alunos de diferentes níveis

QUADRO 4.3 – Factores interdisciplinares

Ao nível do preenchimento do questionário, na dimensão 1 (caracterização de um aluno com sucesso e insucesso no Inglês), o inquirido deveria fazer uma listagem de indicadores (factores), no máximo seis, que considerasse mais importantes; nas dimensões 2 e 3 os docentes avaliavam, de acordo com as suas percepções da realidade escolar e também de acordo com as suas práticas, o grau de importância dos factores apresentados para promover o sucesso no Inglês (Importante/Pouco Importante/Nada Importante) e o grau de presença desses

factores na sua prática profissional (Presente/Pouco Presente/Ausente), como se demonstra no Quadro 4.4:

FACTORES RELATIVOS À PRÁTICA DO PROFESSOR DE INGLÊS	Grau de importância para promover o sucesso no inglês			Grau de presença na sua prática profissional		
	I	PI	NI	P	PP	A
1. Conhecimento dos alunos (contexto familiar e sócio-económico, apoios exteriores, aprendizagens anteriores de Inglês, etc.)						
2. Gestão/ sequencialização do programa e do manual de Inglês em função do conhecimento dos alunos (interesses, necessidades...)						

QUADRO 4.4 – Recorte da dimensão 2 do questionário

Na dimensão 4, os inquiridos decidiam qual o grau de importância dos documentos apresentados na articulação (Importante/Pouco Importante/Nada Importante) e qual o grau de importância desses documentos na promoção do sucesso (Importante/Pouco Importante/Nada Importante).

Responderam ao questionário 14 docentes, o que corresponde ao universo de professores em questão, como já foi referido. O tratamento de dados foi efectuado mantendo o imprescindível anonimato e recorrendo a uma leitura o mais exaustiva possível.

O principal procedimento de análise dos dados foi a estatística descritiva (Hill e Hill, 2008: 192), porque nos permite “resumir e apresentar os dados observados, através de Quadros, Gráficos ou índices numéricos” (Maroco e Bispo, 2003: 21). O programa por nós utilizado, para o efeito, foi o Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versão 17.0 para Windows. Os métodos que decidimos utilizar na análise estatística foram os seguintes:

- *Distribuição de frequência* – a distribuição por frequência “fornece indicações dos casos que ocorrem em cada categoria” (Morgado, 1998: 345-346), ou seja, com que frequência ocorre cada uma das categorias. Esta método foi utilizado na análise da primeira dimensão do questionário, relativa às representações das professoras sobre (in)sucesso no Inglês (ver anexo 4, Quadro 5.18);

- *Medidas de tendência central* – no nosso caso, usámos a média aritmética “para obter informações acerca da distribuição de valores das variáveis em estudo” (*idem*, 346) – ver anexo 4, Quadros 5.19, 5.20, 5.21 e 5.22. Para tal convertimos as escalas qualitativas em escalas numéricas. Seguidamente, para calcular a média aritmética adoptámos o critério defendido por

Morgado (2000: 126) que apresentamos a seguir em dois quadros relativos às duas escalas de avaliação usadas (Quadros 4.5 e 4.6):

Média de avaliação	Significado da avaliação
0 – 1	Nada importante
1,1 - 2	Pouco Importante
2,1 - 3	Importante

QUADRO 4.5 – Valores da média e significado da avaliação (importância)

Média de avaliação	Significado da avaliação
0 – 1	Ausente
1,1 - 2	Pouco Presente
2,1 - 3	Presente

QUADRO 4.6 – Valores da média e significado da avaliação (presença)

- *Medidas de dispersão* – são medidas que indicam “se a variabilidade da observação é muito grande ou não” (Maroco e Bispo, 2003: 36). Neste caso recorreremos ao desvio-padrão que nos permite “avaliar o grau de dispersão das observações em torno da média” - ver Anexo 4, Quadros 5.19, 5.20, 5.21 e 5.22. Este processo permite aferir o grau de consenso entre os respondentes.

A análise dos resultados dos inquéritos levantou-nos algumas questões, em particular a necessidade de clarificar e aprofundar alguns aspectos referidos no instrumento de análise, de forma a enriquecer e credibilizar o trabalho. Assim, realizámos um conjunto de entrevistas a actores-chave, com o objectivo de aprofundar e clarificar esses aspectos.

4.3.2. A entrevista

O inquérito por questionário forneceu-nos informação muito importante sobre representações e percepções dos professores sobre o sucesso na disciplina de Inglês e sobre a articulação curricular. No entanto, sentimos necessidade de usar também o inquérito por entrevista por três razões principais: (i) averiguar os constrangimentos que subjazem a práticas de articulação curricular; (ii) aprofundar determinadas questões que considerámos pouco esclarecidas nos inquéritos; (iii) conhecer a (im)possibilidade de actuação na realidade escolar por parte de detentores de cargos de responsabilidade pedagógica/directiva.

Como referimos atrás foram seleccionados 4 docentes do agrupamento-alvo com responsabilidades pedagógicas e directivas, no ano lectivo de 2008/2009, cujas opiniões considerámos essenciais para o aprofundamento das questões do estudo: as Subcoordenadoras da disciplina de Inglês dos 2º e 3º ciclos, uma vez que o nosso trabalho incide, acima de tudo, nessa disciplina; a Coordenadora do Departamento de Línguas, onde se insere a disciplina em estudo; o Director do Agrupamento, que poderá fornecer uma visão mais alargada e abrangente dos temas abordados.

As dimensões da entrevista foram as mesmas do questionário o que nos permite estabelecer a consonância desejada nos aspectos a analisar. A partir dessas dimensões foram definidas sub-dimensões, que serviram de base à construção das perguntas e análise de conteúdo das respostas. Ao nível da análise de conteúdo falamos, por isso, numa pré-categorização de análise.

O Quadro 4.7 apresenta as dimensões e sub-dimensões da entrevista bem como as respectivas questões (ver entrevista, Anexo 2¹⁸).

¹⁸ A entrevista que apresentamos em anexo, apesar de referir no topo da página *À subcoordenadora de Inglês do 2º ciclo*, foi a que apresentámos a todos os informantes-chave, alterando apenas a pessoa a quem a entrevista era dirigida.

Dimensões	Sub-dimensões	Questões
1. Insucesso na aprendizagem do Inglês	- Factores de (in)sucesso	1.1 Na sua opinião, em que medida é que o currículo, os professores e a escola (condições do edifício, gestão, funcionários, locais de estudo, recursos documentais e tecnológicos...) podem influenciar o (in)sucesso na disciplina de Inglês?
2. O Professor de Inglês e as suas práticas de articulação/promoção de sucesso	Constrangimentos	2.1 Na sua opinião, quais as principais dificuldades para a concretização destes aspectos – estratégias de diferenciação pedagógica, apoio grupal aos alunos, conhecimento dos programas de Inglês, conhecimento dos programas de diferentes disciplinas do currículo dos alunos que ensina ?
	Papel do entrevistado	2.2 Em que medida é que o cargo que ocupa lhe permite actuar no sentido de atenuar/anular este desfasamento?
3.O conjunto de Professores de Inglês da escola e as suas práticas de articulação/promoção de sucesso	Constrangimentos	3.1. Na sua opinião, que factores inviabilizam a concretização de tais aspectos na prática - coordenação da planificação a médio/longo prazo, coordenação de metodologias de ensino, coordenação de modalidades e critérios de avaliação, concertação de estratégias de combate ao insucesso/promoção do sucesso, dinamização de actividades/projectos extra-curriculares ?
	Papel do entrevistado	3.2. Em que medida considera que o cargo que ocupa lhe permite actuar no sentido de diluir tais desfasamentos?
4. Os documentos normativos da escola e a sua relação com a articulação e promoção do sucesso na disciplina de Inglês.	Importância do PAA na articulação curricular	4.1. O documento que os professores consideram mais importante na promoção da articulação curricular é o Plano Anual de Actividades. Na sua opinião, a que se deve essa importância?
	Implicação prática dos normativos na promoção do sucesso	4.2. Na prática, dos documentos indicados, qual é o que mais pode contribuir para o sucesso dos alunos na disciplina de Inglês? Porquê?

QUADRO 4.7 – Matriz da análise de conteúdo das entrevistas

Para tratamento dos dados recolhidos pela entrevista, procedeu-se a uma análise de conteúdo. Trata-se de uma técnica de tratamento que nos pareceu adequada, uma vez que, segundo Bardin (2008: 31), esta técnica visa:

- a superação da incerteza – o que eu julgo ver na mensagem estará lá realmente?;
- o enriquecimento da leitura – se uma primeira análise permite retirar várias conclusões, uma leitura atenta poderá aumentar a produtividade e a pertinência.

Além disso, e ainda segundo Bardin (*ibidem*), a análise de conteúdo possui duas funções essenciais:

- uma função heurística – “a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória”;
- uma função de “administração da prova” – partindo de hipóteses tenta-se proceder à análise de conteúdo no sentido de uma confirmação ou infirmação dessas hipóteses.

No nosso caso, recorreremos a esta técnica tentando privilegiar a primeira função, o que, estamos convictos, nos permitiu enriquecer as dimensões do estudo.

Para além do questionário e da entrevista, utilizámos também, como técnica de recolha de dados, a análise documental.

4.3.3. A análise documental

A nossa análise documental incidiu sobre 5 documentos oficiais da escola, 3 dos quais publicados no site do Agrupamento-alvo. Analisámos a Proposta de Projecto Educativo de Agrupamento (PPEA, 2008), o Projecto Curricular do Agrupamento (PCA, 2007/2008), o Plano Anual de Actividades (PAA, 2008/2009) e dois Projectos Curriculares de Turma (PCT), um do 6º ano (ano lectivo de 2007/2008) e outro do 7º ano (2008/2009).

A técnica utilizada na análise destes documentos baseou-se numa análise categorial ou “análise por categorias” (Bardin, 2008: 199), que , “cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos.” (*ibidem*) Nesta linha de pensamento, Vala (1986: 110) defende que a categorização “é uma tarefa que realizamos quotidianamente com vista a reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido”, visando “simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação”. Tendo em consideração os objectivos do nosso trabalho de investigação, recorreremos a três categorias

de análise que correspondem às dimensões definidas para o inquérito por questionário, falando por isso em pré-categorização:

- articulação curricular;
- medidas de promoção do sucesso (a nível geral e em Inglês);
- relação entre articulação e sucesso.

A partir destas categorias construímos grelhas onde foram registados excertos de informação retirados dos documentos – unidades de registo - , os quais serviram de base à análise (Anexo 3 – Quadros 4.9, 4.10, 4.11 e 4.12).

4.4. Caracterização do contexto do estudo

4.4.1.0 agrupamento

Passemos agora à caracterização sumária do contexto escolar em que o estudo foi realizado. Para tal, foram consultados dois documentos: a Proposta de Projecto Educativo do Agrupamento (PPEA)¹⁹ e o Relatório de Avaliação Externa (RAE)²⁰. O trabalho realizou-se numa escola EB2,3 pertencente a um agrupamento vertical de escolas, designado neste trabalho por agrupamento-alvo. De acordo com o PPEA, este complexo de escolas “insere-se numa zona que nos últimos anos (...) viu substancialmente aumentada a sua densidade populacional”. A zona envolvente “tem arruamentos em bom estado e é servida por transportes colectivos” (*ibidem*). Conta com

“uma população de 25.731 habitantes, caracteriza-se por ser uma zona essencialmente residencial e homogénea em termos socioprofissionais, embora em notórias mudanças e em termos económicos, auto-suficiente. No que concerne às actividades económicas, predomina a actividade piscatória (...) grandes empresas industriais ligadas a esta actividade, de distribuição e de restauração, pequenas e médias empresas de comércio e serviços e algumas grandes superfícies.” (*ibidem*)

¹⁹ A Proposta de Projecto Educativo do Agrupamento – alvo data de 2008.

²⁰ RAE - Relatório de Avaliação Externa resultante da Inspeção realizada nos dias 16, 17 e 18 de Abril de 2008 pela IGE ao Agrupamento-alvo.

A nível cultural, o espaço apresenta algumas associações de carácter social e também desportivo.

Frequentam o agrupamento-alvo 2.197 alunos, distribuídos pelos três níveis do Ensino Básico. Apesar da reduzida taxa de abandono escolar (PPEA, 2008), muitos alunos não optam pelo Ensino Secundário, preferindo ingressar nos cursos profissionais. A situação académica dos progenitores não é animadora, sendo os Encarregados de Educação portadores, na generalidade, do 1º e do 2º ciclos do ensino básico.

A nível familiar predominam as famílias tradicionais, registando-se vários casos de núcleos familiares onde a figura masculina se encontra pouco presente devido à sua actividade piscatória que obriga a ausências prolongadas. As famílias monoparentais também existem em grande número devido a divórcios ou morte do progenitor, muitas vezes devido à sua actividade profissional. Esta instabilidade potencia a “desestruturação familiar, agravada actualmente por situações de desemprego que afectam o núcleo familiar” (RAE: 2008). De salientar, ainda, que 56% dos alunos “não dispõem de Internet nem de computador em casa” (*ibidem*).

Relativamente aos recursos humanos existentes na escola sede (local onde realizámos o nosso estudo), o espaço conta com 60% dos 194 docentes do agrupamento, sendo que 26% se encontra em funções neste agrupamento há mais de cinco anos. Conta ainda com 92 funcionários, 42 dos quais a exercer funções na escola sede. De salientar que 55% do corpo não docente pertence ao Quadro de escola.

Da leitura dos dois documentos que nos têm servido de referência a esta análise (PEEA e RAE), ressalta a falta de condições dos espaços físicos do agrupamento-alvo, em especial na escola sede. Encontramos referências às “salas de aula que não reúnem as condições desejáveis, quer no aspecto térmico, quer no mobiliário”; os materiais das “salas de aula de TIC está longe de responder à exigência e às necessidades actuais”; “os Polivalente não são funcionais”; “não há espaços apropriados para o trabalho individual dos alunos (...) nem dos docentes”; os “espaços de convívio” que são “exíguos”; os espaços reservados à disciplina de Educação Física “não reúnem as condições que garantam a segurança exigível”; a falta de “espaços de recreio”; o piso exterior é “mau”; “a escassez ou ausência de equipamento adequado” (PPEA, 2008). Concordamos com o RAE (2008) quando refere que “De uma forma geral, os equipamentos afectos à EB2,3 apresentam sinais claros de degradação pelo que não estão garantidas as mínimas condições de habitabilidade”.

De referir ainda que, apesar do Quadro pouco animador que acabámos de descrever, esta unidade de ensino se insere num “contexto moderadamente inclusivo” (*ibidem*) e pertence a um concelho com um Índice de Desenvolvimento Social elevado: 0,923.²¹

Como conclusão, podemos afirmar que estamos perante um agrupamento genericamente degradado a nível de recursos físicos/técnicos, com uma população escolar heterogénea, com predominância do Quadro familiar/escolar deficitário. A nível geral, os Encarregados de Educação são pouco instruídos e pouco presentes devido à sua actividade profissional, o que gera famílias que estão confinadas a um interesse muito relativo sobre as actividades educativas dos seus filhos. A actividade piscatória, predominante na área residencial do agrupamento-alvo, exerce uma influência significativa na vida destas famílias, repercutindo-se na vida escolar/resultados escolares dos alunos desta unidade de ensino. No entanto, esta micro-sociedade insere-se num contexto circundante bastante desenvolvido e conta com um corpo docente e não docente estável.

4.4.2. Articulação curricular e (in)sucesso nos documentos orientadores do agrupamento

A nossa caracterização do contexto do estudo não ficaria completa sem uma breve abordagem dos documentos orientadores da prática profissional deste agrupamento-alvo, à luz da temática que nos propusemos analisar. Assim, tendo em consideração a problemática e os objectivos do nosso trabalho, analisámos cinco documentos (Plano Anual de Actividades - PAA, Projecto Curricular do Agrupamento - PCA, Projecto Educativo de Agrupamento – PEA e dois Projectos Curriculares de Turma - PCT) nas seguintes dimensões:

1. articulação curricular;
2. medidas de promoção do sucesso (a nível geral e em Inglês);
3. relação entre articulação e sucesso.

²¹MCOTA - Portaria n.º200/2004, 2ª série de 4 de Fevereiro. (RAE; 2008: 3)

O objectivo desta análise foi encontrar referências a propósitos e medidas de articulação curricular e de promoção do sucesso a um nível geral e também no caso mais específico do Inglês.

Em relação ao primeiro ponto, relativamente ao PAA (Quadro 4.9, anexo 3), encontramos referências à “sequencialidade” e à “articulação” nos “Princípios Gerais Orientadores”. Nas “Metas a médio prazo” refere-se como objectivo “Integrar os docentes dos diferentes ciclos de ensino nos departamentos curriculares, de forma a promover a articulação pedagógica (curricular) entre os ciclos”. Encontramos ainda actividades realizadas por mais do que uma disciplina: departamento de línguas e biblioteca; professoras de Língua Portuguesa e biblioteca; coordenadoras das bibliotecas do agrupamento e subdepartamento de Língua Portuguesa do 3º ciclo; Educação Moral e Religiosa Católica e Educação Musical; Ciências Naturais e História; Matemática e Ciências Físico-Químicas; Matemática do 3º ciclo e Tecnologias da Informação e da Comunicação. Tendo em consideração a informação obtida através da leitura deste PAA não é possível perceber se a conjugação (articulação) de mais do que uma disciplina em algumas actividades se traduz num trabalho de cariz interdisciplinar²², ou se existe uma verdadeira articulação, com uma efectiva inter-relação de saberes.

Relativamente às tentativas de promoção de sucesso, são escassas as medidas efectivas e claras de promoção de sucesso no PAA. Nas “Metas para três anos” encontramos quatro frases onde são mencionadas as expressões “sucesso educativo”, “sucesso escolar”, “reduzindo o insucesso”, “diminuir o reduzido abandono escolar” e “melhorar (...) os resultados do sistema educativo.” Estas referências surgem como objectivos que subjazem à elaboração do PAA. No fundo, a ideia que se pretende transmitir é de que as actividades constantes deste documento visam a redução do insucesso a médio prazo. Encontramos apenas uma alusão evidente a uma medida de promoção do sucesso, numa referência à “cultura de avaliação interna” como meio de melhorar o sistema educativo. Ainda neste tópico de análise, nos “Princípios Gerais Orientadores”, consideramos importantes as referências à “aprendizagem (...) em contextos significativos”, aos objectivos “Centrar o ensino no aluno”, “Promover uma cultura de exigência e perseverança” e “Centrar o PCT no processo ensino-aprendizagem”, o que nos indicia um tipo de ensino em que o aluno é o centro, a avaliação e a aprendizagem são contínuas e se exige

²² Segundo Roldão (2002: 5), a interdisciplinaridade em Portugal significa não uma “inter-relação de saberes” mas uma “prática sobretudo em termos de comunicação e colaboração no trabalho que as pessoas desenvolvem nos diferentes campos”

empenho constante da parte dos intervenientes no processo educativo. Como se pode verificar pela análise do Quadro 4.9, anexo 3, incluímos, nesta parte, as referências à articulação/sequencialidade porque entendemos que estas, a existirem, visam a promoção do sucesso. De salientar a inexistência de medidas de promoção do sucesso específicas para a disciplina de Inglês.

Relativamente à relação entre articulação e sucesso, de salientar que, no PAA, não existem referências claras a este respeito. As frases retiradas do PAA constantes do Quadro 4.9 constituem alusões à articulação que visam, segundo cremos, a promoção do sucesso educativo.

Podemos resumir a nossa análise do PAA nas seguintes ideias:

- a articulação curricular parece ser uma das preocupações do PAA, surgindo nos “Princípios Gerais Orientadores” e nas “Metas a médio prazo”;
- a nível prático, existem actividades realizadas por mais do que uma disciplina (ou biblioteca), não se conseguindo perceber se, nestes casos, nos encontramos perante casos de interdisciplinaridade, de articulação curricular, ou de ambos;
- existem referências ao sucesso/insucesso educativo nas “Metas para três anos”;
- a única medida de promoção do sucesso referida tem a ver com a cultura de avaliação interna da escola, que se pretende que actue como uma motivação para a melhoria das práticas e dos resultados escolares;
- não existem referências a medidas específicas de promoção do sucesso ao nível da disciplina de Inglês;
- a relação entre articulação e sucesso não é clara e as referências existentes contemplam apenas a articulação. A inferência relativamente ao sucesso pertence-nos.

Da análise do plano (PAA) passamos agora à análise dos projectos que orientam o processo educativo do agrupamento da escola-alvo.²³ Essa análise circunscreveu-se a três

²³ A ideia de projecto, subjacente aos documentos que pretendemos analisar de seguida, pressupõe dinamismo, adequação, evolução, criatividade, mudança, implicando “um redimensionamento da actividade do professor e do aluno. Implica, aliás, que todo o trabalho escolar seja pensado enquanto “actividade” cognitiva, funcional, emocional e afectiva” (Leite, Gomes & Fernandes, 2001: 36). A filosofia de projecto, actualmente fortemente defendida na educação, aparece intimamente ligada igualmente ao conceito de currículo, entendido como um

projectos-chave do agrupamento: Projecto Curricular do Agrupamento (PCA), Projecto Educativo (PE) e Projectos Curriculares de Turma (PCT), neste caso tomando dois exemplos.

O Projecto Curricular de Escola, entendido como um “Projecto que define, em função do currículo nacional e do PEE, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular” (Leite, Gomes & Fernandes; 2001: 69), ou como um “Conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente da escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didáctica adequadas a um contexto específico» (Carmen e Zabalza, 1991), parece ocupar um lugar de destaque entre os documentos orientadores das práticas curriculares de uma escola. Segundo as definições supra citadas, o referido projecto resulta da adaptação/adequação do currículo/orientações curriculares propostas a nível nacional a uma realidade específica. Assim, dentro de determinados limites, cada escola deve elaborar o seu Projecto Curricular de Escola (ou Projecto Curricular de Agrupamento) de acordo com os vários intervenientes no processo educativo.

Para a análise do Projecto Curricular de Agrupamento, seguiremos as mesmas fases da análise do Plano Anual de Actividades.

Assim, relativamente à dimensão da articulação curricular, da leitura do Quadro 4.10 (Anexo 3) ressaltam os seguintes vocábulos/expressões: “construção articulada do saber”; “transversal”; “todas as áreas curriculares actuem em convergência”; “perspectiva de integração e de complementaridade”; “operacionalização da interdisciplinaridade e da transversalidade”; “articulação dos diferentes conhecimentos disciplinares e não disciplinares”; “sequencialidade progressiva”; “assunção da interdisciplinaridade”, “cooperação inter-ciclos”. Estes vocábulos/expressões deixam antever uma certa preocupação com a inter-ligação de saberes e com a consecução de um ensino global e globalizante. As expressões retiradas surgem nas secções “Construção curricular”, “Competências essenciais” e “Prioridades de actuação a curto e médio prazo”. Além disso, aparecem igualmente inseridas na área curricular não disciplinar de Área-Projecto, conferindo-lhe uma importante função integradora das aprendizagens. Apesar desta variada referência a aspectos relativos à articulação curricular,

“projecto, incorporado em programas/planos de intenções que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular” (Pacheco; 2001: 16).

encontrámos uma única alusão a uma acção concreta de articulação: “Definir, em cooperação inter-ciclos, as competências estruturantes das aprendizagens transversais às disciplinas integrantes do departamento, essenciais para a transição de ciclo.”

São várias as medidas de promoção do sucesso constantes do PCA: aplicação do Dec^o-Lei n^o319/91 de 23 de Outubro; área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado; actividades de enriquecimento e complemento curricular; desporto escolar; projecto de educação para a saúde; a identificação e análise, nos vários conselhos de turma, dos casos dos alunos que iniciem dificuldades de aprendizagem e as soluções a adoptar em cada situação; aulas de recuperação individuais; aulas de recuperação; salas de estudo; apoio psicológico; ensino especial; apoio sócio-educativo; unidades de intervenção especializada; estratégias de diferenciação pedagógica; avaliação formativa, abrangendo um leque bastante razoável de situações. Em relação ao Inglês, surgem as aulas de recuperação individuais e as aulas de recuperação como medidas promotoras do sucesso.

Na relação entre articulação e sucesso, encontramos mais uma vez a referência a uma área curricular não disciplinar (Área-Projecto), como um meio de concretizar aprendizagens significativas baseadas na interdisciplinaridade e transversalidade dos saberes. Além disso, existe uma referência concreta ao tema em questão quando se fala em “cooperação inter-ciclos”, no sentido de definir “competências estruturantes das aprendizagens transversais” essenciais para a transição de ciclo.

Da análise do Projecto Curricular do Agrupamento podemos retirar as seguintes ideias:

- o documento atribui importância à inter-ligação de saberes e alguma importância à articulação, incluindo aqui a sequencialidade e a cooperação inter-ciclos;
- a nível prático, a articulação aparece operacionalizada nas competências essenciais e na elaboração das competências transversais de cada departamento;
- as medidas de promoção do sucesso apontadas abrangem vários tipos de dificuldades, parecendo constituir uma das principais preocupações do agrupamento-alvo;
- surgem, pela primeira vez, duas referências a medidas de combate ao insucesso na disciplina de língua inglesa;
- no geral, a relação entre articulação e sucesso não é clara, existindo apenas duas alusões a situações onde pode existir uma ligação entre estas duas vertentes.

O Projecto Educativo de Escola, segundo Leite, Gomes e Fernandes (2001: 68) é um

“Documento que formaliza as intenções e as acções da política educativa e curricular de uma escola. É um instrumento de concretização e de gestão da autonomia da escola quando é concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspectivas e posições diversas (professores/as, alunos/as, pais, agentes da comunidade, outros educadores...) que proporcionem a existência de diálogo dentro da escola, e desta com a comunidade e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a dimensão social”.

Segundo as mesmas autoras, (*idem*: 12-13), o PEE “confere singularidade à escola e é reflexo da sua identidade”, além disso, “representando uma ruptura com a normalização, pode constituir (...) uma referência e um dispositivo para a construção contínua da mudança, para a organização da escola (no presente e no futuro), para a clarificação das intencionalidades educativas e para a articulação das participações dos diversos protagonistas” (*idem*: 12).

Na opinião de Pacheco (2001: 90), o PEE situa-se no nível meso do desenho curricular e define “as opções de formação por parte da escola (...) entendida como uma comunidade integrada num território educativo. Um PEE pressupõe os seguintes aspectos:

“formulação das finalidades educativas; consideração das necessidades educativas especiais; selecção de orientações globais pelas quais toda a comunidade educativa se norteia; clarificação e distribuição das responsabilidades entre os distintos agentes; critérios de desenvolvimento profissional dos professores (incluindo planos de formação); das equipas de gestão e dos demais participantes no projecto educativo; critérios de inter-relação escola-comunidade; critérios de vertebração de projectos comuns a várias escolas (pertencentes a um mesmo território educativo)” (*idem*: 91).

Entendemos, então, que o Projecto Educativo é um documento que fundamenta e serve de matriz para estruturar as práticas, encerra orientações gerais para a comunidade educativa, considera as características do agrupamento e do meio envolvente, delimita as responsabilidades dos vários agentes, não deixando de se preocupar com a formação dos mesmos, e tem em consideração o meio envolvente. O PEE reflecte, assim, a filosofia educativa de uma determinada escola.

O PEE que analisámos é apenas uma Proposta de Projecto Educativo do Agrupamento (PPEA), não existindo nenhuma versão definitiva deste documento. Da análise do Quadro 4.11 (Anexo 3) ressaltam algumas ideias a reter. Em primeiro lugar, a alusão ao “trabalho individualista” que surge como um entrave às práticas de sequencialização, articulação e coordenação entre anos e ciclos. Neste documento, um dos Princípios Gerais Orientadores é exactamente “Assumir a sequencialidade, a articulação e coordenação no processo de ensino/aprendizagem.” Uma das metas para os três anos de vigência do projecto prende-se com a articulação curricular, através da integração dos docentes dos diferentes ciclos nos departamentos curriculares.

No que diz respeito às medidas de promoção do sucesso, existem referências a aulas de recuperação e adequações curriculares. Além disso, aponta-se para o desenvolvimento de uma avaliação interna, entendida como via promotora do sucesso e da necessidade de continuar a agir de acordo com a filosofia vigente, uma vez que os resultados obtidos têm evoluído positivamente. Menciona-se a falta de afecto que os alunos com mais dificuldades parecem demonstrar, problema que poderá ser parcialmente resolvido pelos docentes se estes adoptarem as estratégias adequadas. Pede-se ainda a colaboração sistemática dos Encarregados de Educação no acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos e refere-se a formação adequada dos docentes como uma mais-valia para o sucesso da PPEA, o que, em conjunto, resultará na melhoria do sucesso educativo. Há ainda referências concretas e claras ao sucesso educativo como demonstram as seguintes expressões: “promover (...) o sucesso educativo entre todas as disciplinas; promover o sucesso escolar, reduzindo o insucesso; diminuir o reduzido abandono escolar”. Relativamente à disciplina de Inglês, encontramos como formas prioritárias de promoção de sucesso as aulas de recuperação e as adequações curriculares.

A relação entre articulação curricular e sucesso educativo não é clara, tal como acontece no PAA, sendo, à semelhança do que fizemos no caso anterior, a ligação entre estas duas realidades por nós estabelecida.

Podemos retirar algumas conclusões da nossa análise:

- o documento atribui alguma importância à inter-ligação de saberes e à articulação, incluindo aqui a sequencialidade e a cooperação inter-ciclos;
- de salientar a constatação da falta de trabalho colaborativo que prejudica o ambiente e as condições de trabalho;
- a promoção do sucesso, envolvendo os vários intervenientes do processo educativo, parece ser uma das linhas de força do documento;
- as aulas de recuperação e as adequações curriculares são referidas como medidas concretas de promoção do sucesso educativo a nível geral e, por inferência, no Inglês;
- a ligação entre articulação curricular e sucesso educativo não é explícita.

E os Projectos Curriculares de Turma? Será que existem nesses documentos referências à articulação curricular e à promoção do sucesso?

Segundo Leite, Gomes e Fernandes (2001: 69), o PCT “Tem por referência o PCE e é feito para responder às especificidades da turma e para permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) entre áreas disciplinares e conteúdos. É ao nível do PCT que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos/as professores/as da turma, cabendo ao conselho de turma construir essa articulação”. Como se verifica, a articulação de conteúdos e de acções parece constituir a principal linha de orientação de um PCT. Vejamos se tal sucede nos PCTs que nos propomos analisar.

Tendo em consideração a quantidade de turmas do agrupamento-alvo e respectivo número de PCTs, foi necessário proceder a uma selecção. Versando o nosso trabalho sobre a articulação curricular na disciplina de Inglês e desta disciplina com as outras disciplinas, principalmente as dificuldades encontradas por alunos e professores na transição do segundo para o terceiro ciclos, fomos à procura das pautas do 6º ano de escolaridade relativas ao ano de 2007/2008. Das onze turmas existentes, quatro apresentavam índices de aprovação iguais ou inferiores a 80%, o que destoava do panorama geral, muito mais animador. Destas turmas, três denotavam níveis bastante reduzidos à disciplina de Inglês (9, 8 e 7 níveis inferiores a três). Apesar da turma mais problemática, a nível geral, ser o 6ºE, nesta turma apenas dois alunos tinham obtido nível inferior a três em Inglês, o que nos compeliu a optar pela turma com mais problemas na disciplina que serve de base ao nosso trabalho. Assim, pedimos o Projecto Curricular de Turma do 6ºK.

Consideramos que o projecto em questão está bem estruturado, com os dados essenciais da turma e com a identificação pormenorizada dos casos problemáticos aí existentes. Referem-se as medidas adoptadas no ano anterior e, seguidamente, as acções implementadas e a implementar no decorrer do ano lectivo em questão.

Relativamente à articulação curricular, esta é quase inexistente, limitando-se a algumas actividades (Dia do Ambiente e Cestas de S. Martinho) e às Áreas Curriculares não Disciplinares. De salientar, ainda, a transversalidade de atitudes e de regras que pode indicar uma certa articulação a nível comportamental.

São várias as tentativas de solucionar os problemas, como demonstra o Quadro 4.12 (Anexo 3): os recursos existentes na escola foram utilizados (aulas de recuperação, planos de recuperação, Oficina de Psicomotricidade, Quadros de Valor e Excelência e Áreas Curriculares não Disciplinares) bem como os recursos existentes no meio envolvente (Rendimento Social de Inserção, Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, Centros de Apoio Psicológico e

Pedagógico). Relativamente à disciplina de Inglês, a turma tinha usufruído de Apoio Pedagógico Acrescido no ano anterior, continuando a usufruir desta medida ao longo de 2007/2008. No entanto, os resultados não foram satisfatórios, como referimos mais atrás.

Relativamente à relação entre articulação e sucesso, voltamos a encontrar as Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND). De salientar que os textos transcritos se referem ao teor destas áreas a nível global, sendo especificadas as acções empreendidas em textos mais longos que não considerámos necessário transcrever para aqui. No entanto, podemos referir que a parte referida a estes aspectos no Quadro 4.12 (Anexo 3), resume com alguma correcção os textos que decidimos não transcrever. Desta breve análise, podemos concluir que, apesar das acções que parecem ter sido empreendidas, os resultados, principalmente na disciplina de Inglês, não nos parecem satisfatórios (nove níveis inferiores a três).

Seguidamente, procurámos quais as acções implementadas, no ano seguinte, para colmatar os problemas existentes. Assim, fomos à procura da turma onde tinha sido integrado o 6ºK, no ano lectivo de 2008/2009 – o 7ºJ –, cujo PCT foi analisado. Dos 25 alunos da turma anterior, 14 encontram-se nesta turma. De salientar que 2 alunos ficaram retidos e dos restantes, no total de 9, desconhecemos qual o percurso seguido. Quando observámos a relação de alunos desta turma concluímos que, dos 14 alunos com problemas (familiares, de inserção social, de ordem física e/ou psicológica, de aquisição, compreensão e aplicação dos conhecimentos...) apenas 7 permanecem nesta turma. No 7ºJ, apenas 4 alunos obtiveram nível negativo na disciplina de Inglês no 6º ano. Deste grupo, 3 pertenciam ao 6ºK. Podemos concluir que os alunos com os restantes níveis negativos a Inglês não foram incluídos no 7ºJ.

Nesta turma também foram adoptadas medidas de promoção do sucesso tais como as aulas de recuperação a Língua Portuguesa, Francês e Matemática, os planos de recuperação, as medidas de flexibilidade curricular e de adaptações curriculares referentes aos Decretos-lei 6/2001 e 3/2008, os Quadros de Excelência, a avaliação técnico-pedagógica e as ACND como áreas de estudo em consonância com o plano de estudos global, servindo de suporte e ajuda na promoção do sucesso. A nível da articulação curricular, os registos existentes continuam a ser muito pobres. No entanto, podemos referir a existência de conteúdos passíveis de articulação entre várias disciplinas. Não entendemos, contudo, como é possível determinada disciplina ser articulada com outra sem que esta última seja articulada com a primeira, o que parece indiciar que a articulação é esporádica e teórica, não se reflectindo nas práticas diárias. Para além desta situação, encontramos novamente referidas algumas actividades realizadas por mais do que

uma disciplina, bem como a interdisciplinaridade de atitudes promovida pelas ACND. A relação entre articulação e sucesso reduzem-se igualmente a estas áreas, onde se ensina a organizar o estudo, onde se realizam fichas de trabalho, onde se discutem e resolvem conflitos, onde se trabalha um projecto muitas vezes interdisciplinar, onde se ensina a cumprir regras e a ter atitudes correctas.

De salientar, ainda, uma outra característica importante nos PCTs analisados, que se prende com a articulação inter-anos e inter-ciclos: nos dois projectos encontrámos referências aos anteriores anos lectivos – percurso escolar dos alunos, avaliação do ano lectivo anterior, estratégias de resolução de problemas adoptadas no ano lectivo anterior. Além disso, o PCT do 6ºK apresenta uma secção interessante onde se apresentam os problemas/dificuldades da turma e se indicam algumas estratégias para os solucionar. No PCT do 7ºJ foi incluída uma secção denominada “situações a destacar”, onde se referem os casos problemáticos da turma e as medidas a adoptar em cada caso. Além disso, identificam-se os problemas da turma junto da pauta final de cada período e sugerem-se estratégias para a solução destas dificuldades. Neste PCT, parece atribuir-se bastante importância ao enquadramento sócio-económico e familiar dos alunos e também às suas percepções e expectativas sobre a escola, os professores e o ensino. A introdução de Gráficos ajuda a uma leitura mais rápida dos resultados. De salientar que, no 7ºJ, apenas um aluno não transitou de ano. Este aluno tinha obtido nível negativo em Inglês no 6ºano (único nível 2) e no 7ºano continuou com nível dois nos três períodos.

Podemos retirar algumas conclusões significativas emergentes da análise do PCT:

- a articulação curricular não parece muito evidente. Existem disciplinas que se juntam para a realização de algumas actividades, o que indicia a existência de uma certa interdisciplinaridade, não parecendo haver, no entanto, uma efectiva inter-relação de conteúdos. Na Área de Projecto fala-se em promover “a articulação dos diferentes conhecimentos disciplinares e não disciplinares” e também em “articular saberes de diversas áreas curriculares ou disciplinas em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção”. No entanto, na prática, apenas um dos PCTs apresenta resultados do trabalho efectuado (tema: primeiros socorros), não se conseguindo apurar se esse projecto resultou de um trabalho efectivo de interligação de saberes. Relativamente ao Estudo Acompanhado, menciona-se o trabalho para as várias disciplinas mas de forma individual. De salientar, ainda, a transversalidade ao nível das

atitudes e dos procedimentos, o que pode indicar a existência de uma certa articulação curricular a esse nível;

- as medidas de promoção de sucesso existentes confundem-se um pouco com a resolução dos casos problemáticos das turmas, especialmente no caso do 6ºK, relativos a questões como a estabilidade emocional e familiar, o acompanhamento regular, a motivação e a adaptação curricular, caso sejam necessários. Assim, parece existir uma preocupação em resolver vários problemas, utilizando os recursos disponíveis, estabelecendo-se até uma certa diferenciação pedagógica em determinados casos (Dec. Lei 6/2001 e Dec. Lei 3/2008), visando o equilíbrio do aluno, o que o ajudará a atingir o sucesso. Ao nível da disciplina de Inglês, encontramos a alusão a Aulas de Recuperação no 6ºK. Além disso, nos Planos de Recuperação elaborados nas duas turmas também consta, entre outras disciplinas, a disciplina de Inglês, visto existirem alunos com níveis inferiores a três, facto que implica a inclusão desta disciplina nos Planos de Recuperação;

- a relação entre a articulação de saberes (praticamente inexistente) e o sucesso educativo parece muito ténue ou quase nula, resumindo-se às intenções expressas relativamente ao trabalho da área curricular não disciplinar da Área de Projecto e à preocupação com as atitudes e os comportamentos que devem existir, de igual forma, em todas as disciplinas e que contribuirá para o sucesso educativo dos alunos.

O Quadro 4.8 sintetiza as conclusões retiradas do estudo analítico dos documentos orientadores do agrupamento.

DOCUMENTOS ANALISADOS				
DIMENSÕES	PAA	PCA	PPEA	PCT
1. Articulação curricular	- a nível teórico, é um dos pilares orientadores do documento; - a nível prático não é explícita.	- a nível teórico, é um dos pilares orientadores do documento, assim como a sequencialidade e a cooperação inter-ciclos; - a nível prático aparece nas competências essenciais e nas	- a nível teórico, é um dos pilares orientadores do documento, assim como a sequencialidade e a cooperação inter-ciclos;	- a nível teórico existem referências; - a nível prático não é muito explícita, podendo existir a nível de algumas

			competências transversais de cada departamento.	- a nível prático não é explícita.	actividades, a nível do trabalho realizado nas ACNDs.
2. Medidas de promoção do sucesso	- a nível geral	- existem referências a determinadas medidas;	- existência de várias medidas e abrangentes.	- uma das principais prioridades	- uma das principais prioridades
	- em Inglês	- inexistentes	- existem duas referências (aulas de recuperação individuais e aulas de recuperação)	- existem duas referências (aulas de recuperação e adequações curriculares)	- plano de recuperação (onde se incluem as aulas de recuperação).
3. Relação entre articulação e sucesso		- não é clara; pode apenas ser inferida.	- não é clara; pode apenas ser inferida.	- não é clara; pode apenas ser inferida.	- não é clara; pode apenas ser inferida.

QUADRO 4.8 – Síntese da análise dos documentos orientadores do agrupamento

Analisados os documentos orientadores da prática lectiva do agrupamento onde decorreu o nosso estudo, decidimos dedicarmo-nos, de seguida, à análise da população desse agrupamento.

4.4.3. Participantes do estudo

Com o objectivo de conhecer representações dos professores de Inglês dos 2º e 3º ciclos do Agrupamento-alvo sobre práticas de articulação curricular e insucesso educativo, inquirimos o universo dos professores envolvidos nesta tarefa - 14 docentes. O questionário elaborado continha uma secção relativa aos dados pessoais e profissionais dos inquiridos, a partir da qual procedemos à sua caracterização neste ponto.

Todos os inquiridos são do sexo feminino. Relativamente à idade, de salientar que 9 dos 14 docentes tinham mais de 50 anos (ver Gráfico 4.1).

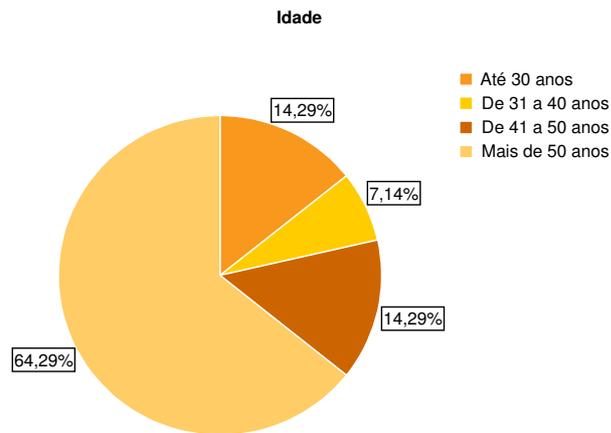


GRÁFICO 4.1 – Idade das docentes

Relativamente ao tempo de serviço dos respondentes, 11 das 14 docentes possuem mais de 15 anos de serviço (ver Gráfico 4.2). Os dados obtidos encontram-se inseridos no gráfico seguinte:

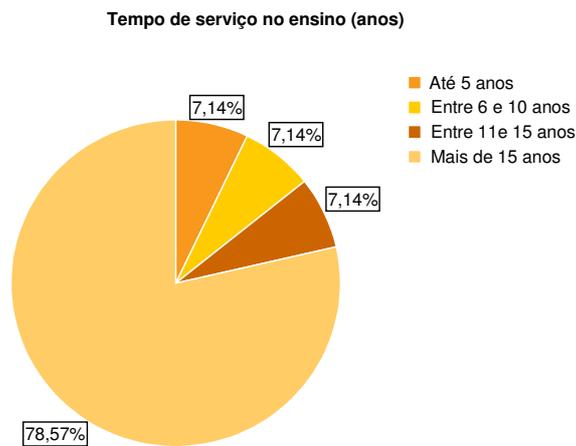


GRÁFICO 4.2 – Tempo de serviço no ensino (anos) das docentes

A escola-alvo parece ter um corpo docente bastante estável, uma vez que 8 dos 14 docentes se encontram na escola há mais de 15 anos (Gráfico 4.3)

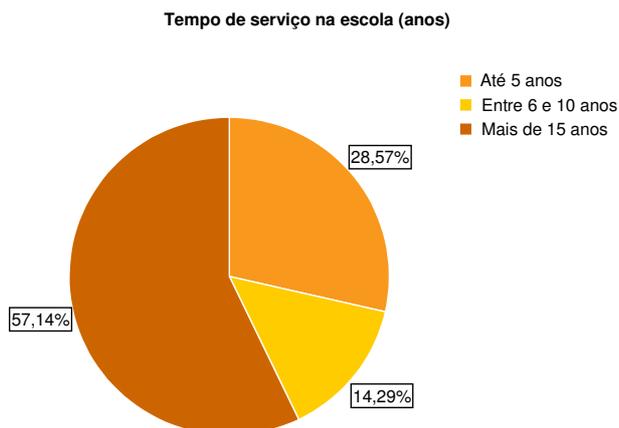


GRÁFICO 4.3 – Tempo de serviço na escola (anos)

Em termos profissionais, a situação das docentes dos 2º e 3º ciclos desta escola também se considera estável, uma vez que 78,6% (11) pertencem ao Quadro de escola. Apenas três docentes são contratados ou pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica.

Relativamente às habilitações académicas das respondentes, verificámos que quase todas são licenciadas (85,7% - 12), existindo apenas uma com o grau de Bacharel e uma com o grau de Mestre.

Quanto ao nível de docência que leccionam, o 2º ciclo parece ocupar um lugar de destaque, já que 10 das 14 professoras se enquadram nesse nível de ensino.

Relativamente aos cargos que já desempenhara na escola, o Gráfico 4.7 ilustra com bastante clareza a situação dos dois subdepartamentos. Assim, apenas 3 professoras nunca ocuparam nenhum cargo na escola. Das 14, 10 já foram Directoras de Turma, 2 já foram Coordenadoras dos Directores de Turma e 7 já desempenharam o cargo de Subcoordenadora da disciplina de Inglês. Saliente-se que uma das professoras tem a seu cargo a Coordenação da Biblioteca Escolar e 3 das 14 professoras já estiveram envolvidas na direcção executiva da escola. O cargo mais comum à generalidade das docentes dos dois subdepartamentos é, sem dúvida, o cargo de Directora de Turma.

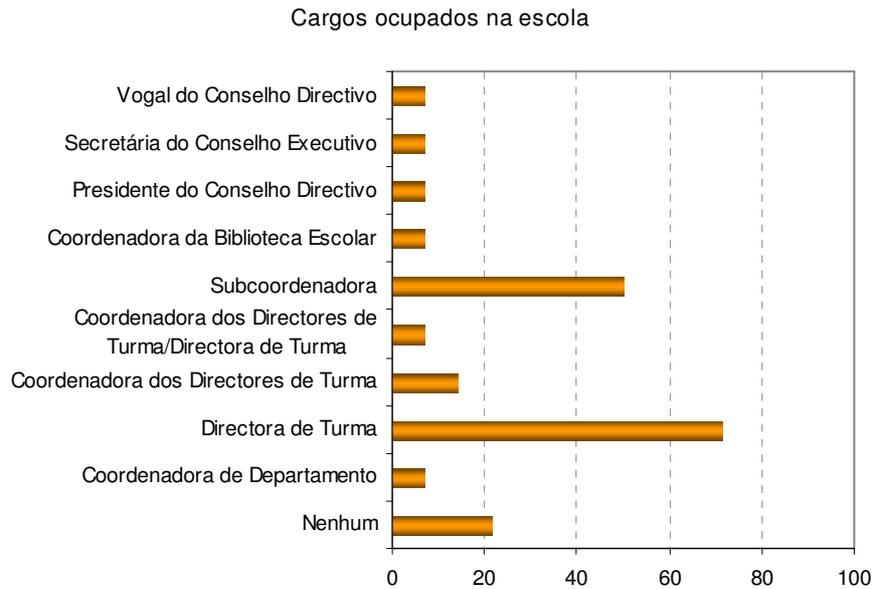
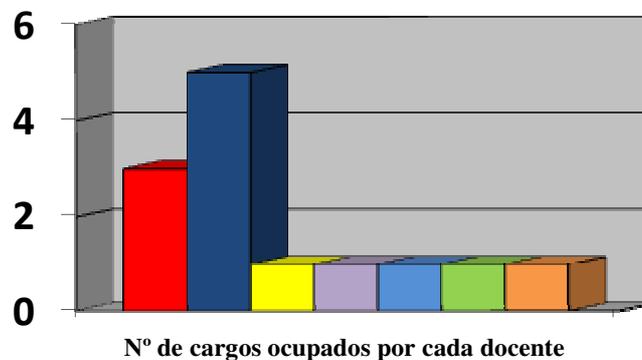


GRÁFICO 4.4 – Cargos ocupados na escola pelas docentes

A análise do Gráfico 4.4 permite-nos levantar algumas interrogações: quantos professores já ocuparam mais do que um cargo? Quantos desempenharam apenas um cargo na escola? O Gráfico 4.8 esclarece as nossas dúvidas sobre este aspecto:



- Nenhum
- Subcoordenadora + Directora de Turma
- Presidente do Conselho Directivo + Coordenadora dos Directores de Turma +Directora de Turma +Subcoordenadora
- Coordenadora dos directores de Turma+Coordenadora de Departamento+Vogal do Conselho Executivo +Directora de Turma
- Directora de Turma
- Secretária do Conselho Executivo + Directora de Turma + Subcoordenadora
- Coordenadora dos Directores de Turma + Directora de Turma + Coordenadora da Biblioteca Escolar

GRÁFICO 4.5 – Nº de cargos ocupados por cada docente

Da leitura do Gráfico 4.5, podemos concluir que os cargos de Subcoordenação e de Direcção de Turma já foram ocupados por 5 docentes. No entanto, apenas uma docente ocupou mais do que 2 dos restantes cargos assinalados – nas situações em que são referidos cargos de direcção executiva, bibliotecas escolares, coordenação de directores de turma, apenas encontramos uma ou 2 docentes para cada caso. Além disso, não podemos deixar de referir que, neste grupo de professoras, se existem quatro que se destacam por ter ocupado cargos de gestão relevantes ao nível da escola, a verdade é que existem igualmente 4 professoras que se destacam por nunca terem desempenhado nenhum cargo na escola (3) ou, quando muito, por terem desempenhado apenas o cargo de Directora de Turma (1). Tendo em consideração estes dados, não podemos deixar de salientar a importância que estes dois subdepartamentos têm na vida da escola, com várias docentes com reconhecida experiência em cargos de coordenação/orientação pedagógica e científica.

Sintetizando, o grupo de professoras é composto apenas por mulheres, na sua maioria com mais de 50 anos, com mais de 15 anos de serviço e de tempo no agrupamento–alvo, com uma situação profissional estável (11 docentes), detentoras de uma licenciatura, professoras do 2º ciclo na sua maioria (10 docentes) e com responsabilidades na orientação pedagógica e científica da escola, pelos cargos que desempenham/desempenharam.

De acordo com esta breve análise, podemos concluir que a população do nosso estudo apresenta características que permitem conferir validade e credibilidade ao estudo, revelando responsabilidades importantes no ensino e, mais concretamente, no agrupamento-alvo, mantendo com esta unidade escolar relações não só profissionais mas também de carácter afectivo, fruto da quantidade de anos que a ele dedicaram.

Como referimos atrás, com a realização das entrevistas pretendíamos aprofundar determinadas questões do questionário e identificar constrangimentos subjacentes a uma prática de articulação curricular mais visível e frutífera. Neste sentido, foi necessário seleccionar cuidadosamente os entrevistados de forma a obtermos informação resultante de diferentes perspectivas pedagógicas e científicas. Neste sentido, considerámos importante a opinião das Subcoordenadoras da disciplina de Inglês dos dois ciclos, a visão mais abrangente da

Capítulo 5

Análise das representações e percepções dos professores sobre articulação curricular e (in)sucesso na aprendizagem do Inglês

Introdução

Antes de iniciar a análise dos dados obtidos, convém lembrar o conceito de articulação curricular adoptado no âmbito deste trabalho. A articulação curricular é definida como “uma interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado” (Morgado e Tomaz, 2009: 3). A articulação curricular horizontal está ligada “à identificação de aspectos comuns e à conjugação transversal de saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem” (*ibidem*). Por seu turno, a articulação curricular vertical refere-se à “interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes, podendo esta verificar-se tanto ao nível de um mesmo ano de escolaridade, como de anos de escolaridade subsequentes” (*ibidem*).

Na apresentação e discussão dos resultados optámos por organizar a informação do seguinte modo:

- Representações dos professores sobre (in)sucesso na aprendizagem do Inglês;
- Percepções dos professores sobre factores intra/interdisciplinares de articulação curricular horizontal e vertical na disciplina de Inglês relativos ao professor de inglês individualmente: importância no sucesso e presença nas práticas;
- Percepções dos professores sobre factores intra/interdisciplinares de articulação curricular horizontal e vertical na disciplina de Inglês, relativos ao colectivo de professores de Inglês da escola;
- Percepções dos professores sobre os documentos orientadores da sua prática profissional na escola: importância na articulação curricular horizontal e vertical e importância na promoção do sucesso.

A este propósito consideramos útil clarificar os conceitos de articulação curricular intradisciplinar e articulação curricular interdisciplinar. Entendemos por articulação curricular intradisciplinar a interligação de saberes no âmbito da disciplina de Inglês (a articulação intradisciplinar horizontal diz respeito à inter-relação entre os professores de Inglês do mesmo nível de ensino enquanto que a articulação intradisciplinar vertical tem a ver com a interligação de saberes entre os professores de Inglês de níveis de ensino diferentes). Por sua vez, a articulação curricular interdisciplinar refere-se à interligação de saberes da disciplina de Inglês

com as outras disciplinas (a articulação interdisciplinar horizontal diz respeito à inter-relação dos professores de Inglês de um determinado nível de ensino com os professores de outras disciplinas do mesmo nível de ensino, enquanto que a articulação curricular interdisciplinar vertical tem a ver com a interligação de saberes entre os professores de Inglês de um dado nível de ensino e professores de outras disciplinas de níveis de ensino anteriores e/ou posteriores).

Para além dos dados do questionário, decidimos incluir neste segmento de análise os dados complementares da entrevista aos actores-chave. No que diz respeito às referências a estas temáticas nos documentos orientadores produzidos na escola, são retomadas algumas ideias extraídas da análise desses documentos, apresentado na *caracterização do contexto do estudo*.

5.1. Representações dos professores sobre (in)sucesso na aprendizagem do Inglês

Para estudar as representações dos professores sobre o (in)sucesso na aprendizagem do Inglês, foi pedido aos inquiridos que reflectissem sobre as seguintes questões:

- B.1.1. O que caracteriza um aluno com sucesso na aprendizagem do Inglês? Liste um máximo de seis características que considere importantes.
- B.1.2 O que caracteriza um aluno com insucesso na aprendizagem do Inglês? Liste um máximo de seis características que considere importantes.

Analisámos as respostas dos professores a fim de identificar características do (in)sucesso, calculámos a frequência e a percentagem de cada característica e construímos o Quadro 5.18 (Anexo 4). De seguida, apenas com as percentagens, elaborámos os Gráficos 5.1 e 5.2, organizando as características sempre por ordem decrescente de ocorrência.

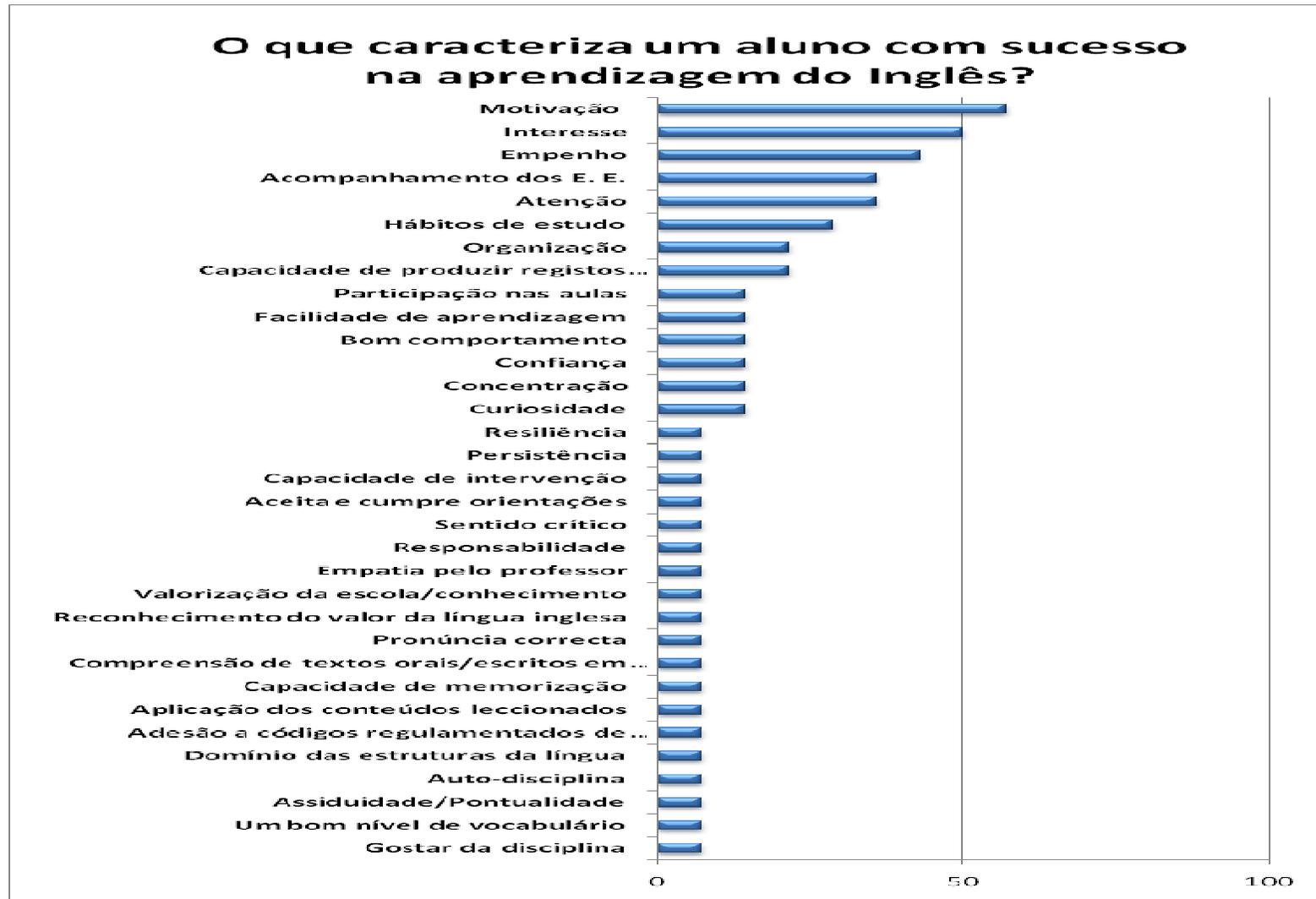


GRÁFICO 5.1 – Sucesso na aprendizagem do Inglês (%)



GRÁFICO 5.2 – Insucesso na aprendizagem do Inglês (%)

As características apontadas remetem-nos para causas ou factores de (in) sucesso directamente relacionados com os alunos. Os dados obtidos permitem-nos concluir que, para as pessoas inquiridas, as causas do (in)sucesso se situam, preferencialmente, ao nível das aprendizagens/atitudes. Os seis aspectos mais referidos pelas docentes são: a motivação, o interesse, o empenho, o acompanhamento pelos Encarregados de Educação, a atenção e os hábitos de estudo dos discentes. Verificámos, ainda, que na opinião dos inquiridos, os factores que conduzem ao insucesso são o oposto dos factores que fomentam o sucesso. Assim, 57,1% (8) das professoras consideram que a motivação é essencial para uma boa aprendizagem e 64,3% (9) afirmam que a desmotivação é o principal factor de insucesso. O interesse (e a falta dele) assumem igualmente uma posição de destaque, sendo indicado em segundo lugar pelos respondentes. Seguidamente, temos o empenho com 42,9% (6) ou a falta dele (28,6% - 4) como factor que condiciona o sucesso. A falta de atenção e a falta de concentração, assim como as dificuldades de aprendizagem e a falta de hábitos de trabalho, contribuem igualmente para o insucesso dos nossos alunos. O acompanhamento efectuado pelos Encarregados de Educação surge também como um dos factores decisivos para o sucesso – 35,7% (5) consideram que a presença dos pais e o apoio que prestam aos seus educandos têm uma influência decisiva no seu sucesso ou insucesso.

Podemos inferir que, de acordo com a opinião da maioria das professoras, um aluno para ter sucesso na disciplina de Inglês deve ser um aluno motivado, interessado, empenhado, com um bom acompanhamento por parte dos Encarregados de Educação, atento e com bons hábitos de estudo. Pelo contrário, a base do insucesso será a desmotivação, a falta de interesse, a falta de hábitos de trabalho, a falta de concentração, as dificuldades de aprendizagem e a falta de empenho.

A partir dos resultados obtidos, elaborámos o Quadro 5.1 que nos permite visualizar as causas que estão na base do sucesso/insucesso dos alunos, quer ao nível das suas aprendizagens, quer das suas atitudes. À frente de cada característica encontrámos, entre parêntesis, o número de vezes que cada uma dessas causas foi referida pelos respondentes.

	SUCESSO	INSUCESSO
APRENDIZAGENS DOS ALUNOS	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de produzir registos orais/escritos em Inglês (3) - Facilidade de aprendizagem (2) - Um bom nível de vocabulário (1) - Domínio das estruturas da língua (1) - Adesão a códigos regulamentados de comunicação (1) - Aplicação dos conteúdos leccionados (1) - Capacidade de memorização (1) - Compre. de textos orais/escritos em Inglês (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades de aprendizagem (4) - Dificuldades na compreensão de textos orais/escritos em Inglês (3) - Dificuldades em produzir textos orais/escritos em Inglês (3) - Falta de vocabulário (2) - Falta de capacidade de memorização (2)
ATITUDES DOS ALUNOS	<ul style="list-style-type: none"> - Motivação (8) - Interesse (7) - Empenho (6) - Atenção (5) - Hábitos de estudo (4) - Organização (3) - Curiosidade (2) - Concentração (2) - Confiança (2) - Bom comportamento (2) - Participação nas aulas (2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Desmotivação (9) - Falta de interesse (8) - Falta de concentração (5) - Falta de empenho (4) - Falta de hábitos de trabalho (6) - Falta de organização (2) - Falta de acompanhamento dos E.E. (2) - Não valorização da escola (2) - Sem perspectivas de futuro (2) - Indisciplina (2) - Falta de atenção (2)

QUADRO 5.1 – (In)sucesso na aprendizagem do Inglês

Uma análise do Quadro 5.1 permite-nos constatar que as características mais focadas podem aplicar-se a qualquer disciplina e não só ao Inglês, uma vez que não versam sobre o conhecimento e uso da língua. Verificamos que são raras as professoras que apontam aspectos ligados à língua inglesa (capacidade de compreensão e de produção, vocabulário, conhecimento gramatical) como sendo os mais determinantes para o insucesso dos alunos nesta disciplina. Para estas professoras, o (in)sucesso parece estar associado sobretudo à competência de aprendizagem dos alunos, o que nos permite concluir que esta determinará o seu grau de (in)sucesso no que diz respeito à competência de comunicação. Contudo, estas duas componentes da aprendizagem dificilmente poderão ser dissociadas, na medida em que são interdependentes. Por exemplo, obter bons resultados num teste pode contribuir para elevar os níveis de motivação e de empenho do aluno ou vice-versa.

Da análise destas respostas podemos concluir que as aprendizagens e as atitudes dos alunos são associadas ao sucesso (ou insucesso) do seu percurso escolar. A fim de explorar outros possíveis factores, não directamente associados aos alunos, incluímos na entrevista aos informantes-chave²⁴ a seguinte questão:

1.1 A leitura dos dados permite concluir que os professores situam o sucesso ou insucesso na disciplina de Inglês, essencialmente no âmbito das aprendizagens e das atitudes dos alunos. Na sua opinião, em que medida é que o currículo, os professores e a escola (condições do edifício, gestão, funcionários, locais de estudo, recursos documentais e tecnológicos,...) podem influenciar o (in)sucesso na disciplina de Inglês?

Da leitura das respostas (Anexo 4, Quadro 5.19), dos entrevistados ressalta a importância conferida ao currículo e às condições da escola como potenciais factores de (in)sucesso, já que todos os entrevistados se referem a eles: “um currículo que seja de plástico e adaptável às necessidades dos alunos (...) resolve o problema mais imediato do ponto de vista dos resultados...” (Sub12°C); “na disciplina de Inglês (...) é extremamente importante o papel dos recursos de que a escola dispõe.” (Sub12°C); “o currículo deve estar adaptado às necessidades individuais dos alunos, o professor deve ter condições adequadas em termos humanos e de escola (...) - bom espaço e bons recursos documentais e tecnológicos.” (Sub3°C); “o currículo (...) deve ser desenvolvido tendo em conta a faixa etária dos alunos, o seu nível de escolaridade e respectivo ritmo de aprendizagem.” (CDL); “existência de salas de aula confortáveis (...) salas de estudo (...) espaços acolhedores convidativos...” (CDL); “o currículo tem uma relação de muito maior proximidade com a problemática pedagógica..” (DA); “a adequação do currículo ao nível etário e desenvolvimento dos alunos...” (DA); “as condições da escola (condições do edifício, gestão, funcionários, locais de estudo, recursos documentais e tecnológicos,...)” (DA); “a qualidade do serviço prestado...” (DA). A falta de condições da escola parece ser uma das principais preocupações desta classe docente, sublinhada no PPEA ,onde se refere que, em concordância com os conteúdos das entrevistas efectuadas, que “as salas de aula não reúnem as condições desejáveis”, a falta de recursos das salas de TIC, a falta de funcionalidade dos “polivalentes”, a falta de “espaços individuais para o trabalho individual dos

²⁴ O Director do Agrupamento (DA), a Coordenadora do Departamento de Línguas (CDL), a Subcoordenadora de Inglês do 2º Ciclo (Sub 2°C) e a Subcoordenadora de Inglês do 3º Ciclo (Sub3°C).

alunos” e a exiguidade dos espaços de convívio para docentes e discentes, as condições precárias dos espaços destinados à prática desportiva.

A tónica colocada na necessidade de adaptação do currículo aos alunos – necessidades, faixa etária, nível de escolaridade, ritmo de aprendizagem e experiência – faz supor uma visão de educação que se centra no aprendente e em que se valoriza a diferenciação pedagógica. Esta visão pedagógica surge igualmente nos documentos orientadores do agrupamento. Assim, no PAA refere-se como princípio orientador “Centrar o ensino no aluno responsabilizando-o pela própria aprendizagem”, ideia igualmente defendida no PCA e no PPEA. Nestes documentos refere-se igualmente a necessidade de “Centrar o Projecto Curricular de Turma no processo ensino-aprendizagem” o que vem reforçar a ideia do aluno no centro do processo educativo.

De salientar, contudo, que nenhum dos entrevistados refere explicitamente a questão da articulação curricular, nem horizontal nem vertical, o que pode indiciar uma noção redutora de “currículo” como equivalente a “programa”, neste caso o programa da disciplina de Inglês. Nem mesmo a articulação vertical entre o programa dos diferentes níveis de ensino é referida pelos entrevistados como essencial para adaptar o currículo aos alunos. Na verdade, a adaptação do currículo aos alunos implica, pelo menos, esse tipo de articulação, sobretudo se tivermos em linha de conta a sequencialidade que deve caracterizar o percurso educativo dos alunos.

No que diz respeito aos factores relacionados com a escola, os entrevistados dão relevo aos recursos materiais e humanos, referindo-se à necessidade de existirem estruturas de apoio à aprendizagem, tais como “laboratórios de línguas”, “recursos audiovisuais ao dispor” e os “recursos documentais e tecnológicos”. Apenas uma das entrevistadas refere o “reduzido número de alunos” como potencial factor de sucesso, apesar do elevado número de alunos ser recorrentemente referido pelos professores como um dos principais constrangimentos à sua acção, nomeadamente no que diz respeito às práticas de diferenciação curricular e à avaliação formativa.²⁵

Factores relacionados com o professor são também referidos, mas apenas por dois dos entrevistados, com ênfase na sua competência relacional e pedagógica. A relação pedagógica professor/aluno é mencionada pela CDL como um factor importante na construção do sucesso. A personalidade do professor, a sua “capacidade relacional”, o seu “nível de formação”, a sua

²⁵ Mais à frente, na pergunta 2.1 da entrevista, existem referências explícitas a este aspecto.

“aptidão pedagógica”, os seus “conceitos de educação e de avaliação”, a sua “capacidade motivadora”, “a sua capacidade de reflexão e de reformulação dos seus processos” são apontados pelo DA como aspectos importantes na construção do sucesso educativo.

Se é verdade que o papel do professor está parcialmente contemplado nos factores relativos à adaptação curricular, já que esta é da sua responsabilidade individual ou colectiva, não deixa de ser significativo que duas entrevistadas (Subl3°C e Subl2°C) não tenham referido quaisquer factores relacionados com o professor, dado o seu papel crucial no (in)sucesso das aprendizagens dos alunos. Também nestes casos não são referidos aspectos relativos à articulação curricular, apesar de esta depender também dos professores.

A ausência de referência à articulação curricular como factor de (in)sucesso é particularmente significativa se considerarmos que dois dos entrevistados já tinham respondido ao questionário, no qual haviam reflectido sobre esse aspecto, e ainda se tivermos em conta que os entrevistados desempenham funções de gestão pedagógica, com responsabilidades acrescidas no que diz respeito à promoção da articulação curricular. No ponto seguinte, esta questão será retomada a partir dos dados obtidos nas questões referentes à relação entre sucesso e articulação curricular.

No que diz respeito às representações sobre o (in)sucesso na aprendizagem do Inglês, consideramos oportuno sistematizar as principais conclusões a que chegámos:

- na generalidade dos casos, os factores de (in)sucesso apontados são comuns à maior parte das disciplinas, o que permite concluir que é conferida à competência de aprendizagem dos alunos um papel determinante no desenvolvimento da sua competência de comunicação na língua inglesa; são raras as alusões a aspectos específicos da aprendizagem da língua inglesa;

- as atitudes são vistas como elementos muito importantes que se interligam com a concretização das aprendizagens – as ocorrências mais elevadas correspondem a características que se prendem com as atitudes;

- a motivação é considerada como um dos aspectos mais importantes para uma aprendizagem de sucesso, assumindo uma posição de destaque. A desmotivação, por sua vez, surge como uma das principais causas do insucesso;

- as condições da escola e a adaptação do currículo à realidade/necessidades dos alunos são factores determinantes na conquista do sucesso educativo;

- a importância do professor (características pessoais, profissionais e pedagógicas) é apenas reconhecida pelos respondentes numa visão mais abrangente do processo de ensino-aprendizagem (DA e CDL);

- a articulação curricular não é explicitamente referida pelos inquiridos como potencial factor de promoção do sucesso educativo.

5.2. Percepções dos professores sobre factores de articulação curricular horizontal e vertical na disciplina de Inglês: importância no sucesso e presença nas práticas

O ponto 5.2 está dividido em duas sub-seções, uma relativa aos factores associados ao professor de Inglês e outra relativa aos factores associados ao colectivo de professores de Inglês da escola. Num e noutro caso serão abordados factores intra e interdisciplinares na articulação curricular vertical e horizontal.

5.2.1. Factores relativos ao professor de Inglês

O segundo grupo de questões colocada no questionário era referente a Factores Relativos à Prática do Professor de Inglês – secção B2. Nesta secção, era disponibilizada aos respondentes uma lista de 25 factores, pedindo-se aos inquiridos que definissem, para cada factor, o Grau de Importância para Promover o Sucesso no Inglês (GIPSI) e também o respectivo Grau de Presença na sua Prática Profissional (GPPP). Os respondentes tinham de escolher uma das três opções de resposta apresentadas para cada grupo. Assim, para o grupo GIPSI, as opções possíveis eram: *Importante*, *Pouco Importante* e *Nada Importante*. Para a coluna GPPP, as opções disponíveis avaliam as situações de: *Presente*, *Pouco Presente* e *Ausente*. As médias das respostas foram calculadas atribuindo, dentro de cada escala, 3,00 à primeira opção (*Importante* ou *Presente*), 2,00 à segunda opção (*Pouco Importante* ou *Pouco Presente*) e 1,00 à terceira opção (*Nada Importante* ou *Ausente*). Nesta ordem de ideias, quanto mais os valores médios apresentados se aproximarem do valor 3,00, mais significativos são em termos de percepção de importância e de presença. Da mesma forma, quanto maior for a distância entre os valores apresentados e o valor máximo referido, menor é o grau de importância percebida para o sucesso e menor o grau de presença percebida dos factores em questão na prática profissional dos professores de Inglês.

O Quadro 5.2 apresenta os resultados obtidos nas 13 primeiras afirmações, relativas a factores de âmbito intradisciplinar, com reflexos na articulação vertical das práticas do professor ao longo do ano.

Factores relativos à prática do Professor de Inglês Factores intradisciplinares de cada professor, com reflexos na articulação vertical ao longo do ano	GIPSI	GPPP
	Média (Importância)	Média (Presença)
1. Conhecimento dos alunos (contexto familiar e sócio-económico, apoios exteriores, aprendizagens anteriores de Inglês, etc.)	2,64	2,73
2. Gestão/ sequencialização do programa e do manual de Inglês em função do conhecimento dos alunos (interesses, necessidades...)	2,79	2,64
3. Gestão/ sequencialização do programa e do manual de Inglês em função da complexidade dos conteúdos	<u>3,00</u>	2,91
4. Gestão/ sequencialização do programa e do manual de Inglês em função da relação entre conhecimentos novos e anteriores	<u>3,00</u>	2,70
5. Metodologias de ensino das línguas actualizadas e diversificadas	<u>3,00</u>	<u>3,00</u>
6. Boa relação com os alunos	<u>3,00</u>	<u>3,00</u>
7. Promoção da auto-estima e autoconfiança dos alunos	<u>3,00</u>	<u>3,00</u>
8. Estratégias de avaliação formativa que permitam avaliar e promover o progresso na aprendizagem dos alunos ao longo do ano	2,93	2,73
9. Estratégias de diferenciação pedagógica que permitam que os alunos progridam ao longo do ano em função dos seus ritmos e estilos de aprendizagem	<u>3,00</u>	2,60
10. Envolvimento dos alunos em práticas de auto-avaliação/ regulação das aprendizagens que lhes permitam consciencializar e vencer dificuldades, progredindo ao longo do ano	2,93	2,50
11. Apoio grupal aos alunos, orientando-os no estudo/ prática da língua de forma a que possam progredir ao longo do ano	2,86	2,27
12. Apoio individual aos alunos, orientando-os no estudo/ prática da língua de forma a que possam progredir ao longo do ano	2,92	2,50
13. Contacto regular com os encarregados de educação dos alunos para um acompanhamento das suas dificuldades e progressos ao longo do ano	2,85	2,67

QUADRO 5.2 – Factores do professor, intradisciplinares, com reflexos na articulação vertical ao longo do ano

A leitura deste quadro permite-nos verificar o elevado grau de importância que os professores de Inglês desta escola atribuem à articulação curricular a nível intradisciplinar (articulação vertical) na promoção do sucesso no Inglês, embora reconheçam que podem não estar muito presentes na sua prática profissional.

Os factores mais destacados quanto à sua importância são: gestão/sequencialização do programa e do manual de Inglês em função da complexidade dos conteúdos e da relação entre conhecimentos novos e anteriores; metodologias de ensino das línguas; boa relação com os alunos; promoção da sua auto-estima e auto-confiança; estratégias de diferenciação pedagógica. Já na coluna que reúne os factores relativos à prática docente, apenas encontramos três factores com o valor máximo: metodologias de ensino das línguas, boa relação com os alunos e promoção da auto-estima e auto-confiança dos alunos.

De qualquer forma, podemos referir que os valores deste Quadro parecem bastante elevados a nível geral, visto que nenhum deles se situa abaixo dos 2,50 na coluna GIPSI e nenhum se situa abaixo de 2,20 na coluna GPPP. Podemos concluir que os professores de Inglês desta escola atribuem uma importância bastante significativa a estes 13 factores, na promoção do sucesso dos seus alunos, não apresentando grandes reservas relativamente a nenhum deles. Além disso, apesar da coluna GPPP não apresentar valores máximos com tanta frequência, parece que os professores de Inglês, a nível geral, aplicam os 13 factores referidos na sua prática profissional, registando-se uma sintonia interessante entre a teoria e a prática no que diz respeito às metodologias de ensino, à boa relação que se deve estabelecer com os alunos e à promoção da sua auto-estima e autoconfiança. Apesar da coerência a nível geral, não podemos deixar de salientar a existência, neste grupo de factores, de dois aspectos onde parece existir um desfasamento mais acentuado entre a coluna GIPSI e a coluna GPPP: o factor relativo às estratégias de diferenciação e o que diz respeito ao apoio grupal aos alunos. Mais adiante retomaremos este aspecto.

Podemos concluir que, neste âmbito, a elevada importância consignada aos factores apresentados é consistente com as percepções relativas à sua presença na prática destas professoras. Salienta-se que se trata de factores relativos à disciplina de Inglês e facilmente geridos por cada professor individualmente, o que pode ajudar a explicar estes resultados.

Passemos agora aos factores intradisciplinares de articulação horizontal (Quadro 5.3) e vertical (Quadro 5.4). Estes relacionam-se com outros professores de Inglês do mesmo ano/nível de ensino e com professores de inglês de níveis/anos anteriores e/ou posteriores.

Factores relativos à prática do Professor de Inglês Factores intradisciplinares - articulação horizontal	GIPSI	GPPP
	Média (Importância)	Média (Presença)
14. Conhecimento do(s) programa(s) de Inglês do nível ou níveis que ensina	2,83	2,83
15. Conhecimento do trabalho desenvolvido na disciplina de Inglês pelos professores de Inglês do nível ou níveis que ensina	2,85	<u>3,00</u>
16. Boa relação com os professores de Inglês do nível ou níveis que ensina	2,92	<u>3,00</u>

QUADRO 5.3 – Factores do professor, intradisciplinares – articulação horizontal

Como se pode depreender, no Quadro 5.3 incluem-se factores que implicam que o professor saia um pouco da sala de aula e observe/analise/tenha em consideração o que se passa com os outros professores no(s) mesmo(s) nível/níveis de ensino que lecciona, sobretudo no que diz respeito ao trabalho por eles desenvolvido. Pretende-se ainda saber se o respondente tem um bom relacionamento com esses professores e qual o conhecimento que tem do programa do nível ou níveis que lecciona. Também neste domínio, os resultados parecem bastante animadores, com vários valores máximos ou muito próximos, o que nos indica que as professoras consideram que a articulação intradisciplinar horizontal acontece com facilidade, sendo importante e estando presente na sua prática profissional.

Factores relativos à prática do Professor de Inglês	GIPSI	GPPP
	Média (Importância)	Média (Presença)
Factores intradisciplinares – articulação vertical		
17. Conhecimento dos programas de Inglês de níveis anteriores e/ou posteriores ao(s) que ensina	2,86	2,33
18. Conhecimento do trabalho desenvolvido na disciplina de Inglês em anos anteriores com as suas turmas	2,71	2,25
19. Boa relação com os professores de Inglês de outros níveis de ensino	2,46	2,45

QUADRO 5.4 - Factores do professor, intradisciplinares – articulação vertical

O Quadro 5.4 situa-se ainda no âmbito da articulação curricular intradisciplinar mas, neste caso, tendo em atenção factores de articulação vertical. A primeira conclusão que surge da análise do Quadro tem a ver com o decréscimo, a nível geral, dos valores apresentados relativamente aos Quadros 3.5 e 3.6. De facto, neste conjunto de factores, não existe nenhum valor igual a 3,00 e o valor mais baixo é 2,25, quando nos quadros anteriores o valor mais baixo era de 2,50.

Apesar desta descida nos valores obtidos, as professoras consideram importante o conhecimento dos programas de Inglês dos níveis anteriores e/ou posteriores ao que leccionam. No entanto, tal procedimento parece não estar muito presente na sua prática profissional, facto que será alvo de reflexão mais adiante. Relativamente aos factores que se prendem com o conhecimento do trabalho desenvolvido na disciplina de Inglês em anos anteriores e com a boa relação com os professores de Inglês, as respostas indicam um menor grau de valorização.

Em nosso entender, de acordo com estes últimos resultados, podemos concluir que, em termos intradisciplinares, os professores parecem valorizar menos a articulação vertical do que a articulação horizontal. A primeira surge mais valorizada, como vimos, quando se restringe ao trabalho mais isolado do professor numa dada turma/ nível ao longo do ano.

Passemos agora aos factores de âmbito interdisciplinar que dizem respeito à articulação horizontal (Quadro 5.5) e vertical (Quadro 5.6).

Factores relativos à prática do Professor de Inglês Factores interdisciplinares – articulação horizontal	GIPSI	GPPP
	Média (Importância)	Média (Presença)
20. Conhecimento dos programas de diferentes disciplinas do currículo dos alunos que ensina	2,43	1,92
21. Conhecimento do trabalho desenvolvido pelos professores das diferentes disciplinas do currículo dos alunos que ensina	2,43	2,18
22. Boa relação com professores de diferentes disciplinas dos alunos que ensina	2,86	2,83

QUADRO 5.5 - Factores do professor, interdisciplinares – articulação horizontal

Factores relativos à prática do Professor de Inglês Factores interdisciplinares – articulação vertical	GIPSI	GPPP
	Média (Importância)	Média (Presença)
23. Conhecimento dos programas de diferentes disciplinas do currículo dos níveis anteriores e/ou posteriores	1,86	1,64
24. Conhecimento do trabalho desenvolvido pelos professores dos seus alunos noutras disciplinas do currículo dos níveis anteriores e/ou posteriores	2,21	1,75
25. Boa relação com professores das várias disciplinas dos níveis anteriores e/ou posteriores	2,71	2,75

QUADRO 5.6 – Factores do professor, interdisciplinares – articulação vertical

No Quadro 5.5 apresentam-se as opiniões das professoras relativamente à articulação horizontal, interdisciplinar. Percebemos, de imediato, que os valores são inferiores aos da articulação horizontal intradisciplinar, principalmente nos factores que se prendem com o conhecimento dos programas das diferentes disciplinas e com o trabalho desenvolvido pelos outros professores. O terceiro factor, que tem a ver com a existência de um bom relacionamento com os professores das diferentes disciplinas, obteve um valor mais elevado.

A leitura do Quadro 5.6 permite concluir que as professoras atribuem ainda menos importância à articulação vertical interdisciplinar, a não ser no que diz respeito ao relacionamento com os colegas. Os valores da coluna GPPP são igualmente mais baixos do que

os apresentados nos Quadros anteriores fazendo-nos acreditar que os factores em causa estão mais ausentes das práticas com a excepção, mais uma vez, do factor que tem a ver com o relacionamento com os outros professores e que apresenta um valor acima de 2,00, o que permite, de certa forma, concluir que o bom relacionamento interpessoal é importante nas práticas de articulação curricular.

Estamos convictos de que os valores inferiores a 2,00 (três situações) que surgem no Quadro 5.6 se devem ao facto de nos estarmos a referir a “diferentes disciplinas” e “noutras disciplinas” o que parece não ser tão valorizado pelas professoras. De facto, o que os professores das outras disciplinas fazem, ou como trabalham, não parece importante para o sucesso na disciplina de Inglês. Em suma, podemos afirmar que as opiniões recolhidas indicam que a articulação horizontal (interdisciplinar) ainda preocupa os respondentes, mas a articulação vertical não merece muita atenção da sua parte: este tipo de articulação é considerada pouco importante e é pouco praticada.

Em nosso entender, são quatro as conclusões mais pertinentes deste conjunto de dados relativos à prática do professor de Inglês:

- na generalidade, as professoras consideram que os factores que se relacionam com a prática de cada professor de Inglês num dado contexto pedagógico são importantes para a promoção do sucesso na disciplina de Inglês. Dos 25 factores, oito podem ser aqui destacados: gestão/sequencialização do programa e do manual de Inglês; metodologias actualizadas do ensino das línguas; boa relação com os alunos, com os professores de Inglês do(s) mesmo(s) nível/níveis de ensino e com os professores das outras disciplinas dos alunos que ensina; promoção da auto-estima dos alunos; conhecimento do programa do seu nível de ensino; conhecimento do trabalho desenvolvido pelos professores de Inglês do(s) mesmo(s) nível/níveis de ensino. Estes factores obtiveram valores acima de 2,80 a nível da importância e da presença, atingindo os valores máximos ou muito aproximados, o que significa que, para além de os considerarem importantes, as professoras indicam que estão bastante presentes na sua prática;

- as respondentes não descuram a articulação horizontal interdisciplinar, considerando-a importante e mantendo-a presente nas suas práticas, principalmente ao nível do relacionamento com os colegas;

- a articulação vertical interdisciplinar preocupa pouco as professoras inquiridas. O que acontece nas outras disciplinas, em níveis anteriores ou posteriores (trabalho efectuado, programas...) não parece relevante para promover o sucesso na disciplina de Inglês e, por conseguinte, encontra-se pouco presente na prática profissional, com a excepção do factor relativo ao relacionamento com os colegas que apresenta valores bastante mais elevados;

- quanto à concordância/sintonia entre os valores apresentados na coluna GIPSI e os valores da coluna GPPP, verifica-se que, de modo geral, são bastante próximos, o que parece indiciar uma prática lectiva fundamentada e reflexiva – os professores praticam com mais o que consideram mais importante e praticam com menos frequência o que consideram menos importante. No entanto, existem quatro factores que apresentam uma divergência igual ou superior a 0,40 entre as duas colunas, ou seja, a importância conferida a esses factores pelos respondentes é significativamente maior do que o seu grau de presença nas práticas profissionais que desenvolvem, como demonstra o Quadro 5.7.

FACTORES RELATIVOS À PRÁTICA DO PROFESSOR DE INGLÊS	GIPSI (Im- portân- cia)	GPPP (Pre- sença)	
9.Estratégias de diferenciação pedagógica que permitam que os alunos progridam ao longo do ano em função dos seus ritmos e estilos de aprendizagem	3,00	2,60	Factores relativos à prática do professor, com reflexos na articulação vertical ao longo do ano
11.Apoio grupal aos alunos, orientando-os no estudo/prática da língua de forma a que possam progredir ao longo do ano.	2,86	2,27	
17.Conhecimento dos programas de Inglês de níveis anteriores e/ou posteriores ao(s) que ensina	2,86	2,33	Factores relativos à prática do professor - factores intradisciplinares - articulação vertical
20.Conhecimento dos programas de diferentes disciplinas do currículo dos alunos que ensina	2,43	1,92	Factores relativos à prática do professor – factores interdisciplinares – articulação horizontal

Quadro 5.7 - Factores do professor com maior desfasamento entre importância e presença

Uma análise do Quadro permite concluir que os factores 9 e 11 – *estratégias de diferenciação pedagógica e apoio grupal aos alunos* - são factores intradisciplinares com reflexos na articulação vertical ao longo do ano; o factor 17 – *conhecimento dos programas de Inglês de outros níveis de ensino* – é intradisciplinar e de articulação vertical e o factor 20 – *conhecimento do programa das diferentes disciplinas* é interdisciplinar de articulação horizontal. Podemos ainda referir que os factores 9 e 11 referem-se a estratégias práticas de combate ao insucesso: estratégias de diferenciação pedagógica, apoio grupal aos alunos. Os factores 17 e 20 têm a ver com os programas. Os factores 9, 11 e 17 são inerentes à disciplina de Inglês, o factor 20 pressupõe a interacção do Inglês com as outras disciplinas. Assim, os factores referidos no Quadro 3.10 abarcam diferentes tipos de articulação, abrangendo várias situações/âmbitos do processo ensino/aprendizagem.

Que razões originam a discrepância existente entre o nível de importância atribuída a estes factores e o nível de presença nas práticas dos respondentes?

Na tentativa de responder a esta questão, introduzimos uma secção na entrevista com o intuito de encontrar as razões que subjazem a este desfasamento. Pretendíamos ainda perceber se as estruturas intermédias nas escolas têm possibilidade de encontrar soluções para minimizar esta discrepância. Assim, foram as seguintes as questões que colocámos aos entrevistados:

2.1 Na sua opinião, quais as principais dificuldades para a concretização destes aspectos?

2.2 Em que medida é que o cargo que ocupa permite-lhe actuar no sentido de atenuar/anular este desfasamento?

No Anexo 4 (Quadro 5.20) encontram-se transcritas as respostas dadas.

Relativamente à primeira questão – constrangimentos subjacentes à concretização dos aspectos citados - da análise das respostas ressaltam alguns aspectos que podemos agrupar nos seguintes grupos de razões:

- factores de ordem institucional²⁶ – o excesso de alunos por turma; o aumento da componente não lectiva;

²⁶ Por factores de ordem institucional contemplamos o que transcende o professor/escola/aluno e que emana das estruturas de decisão central. É o correspondente ao nível de decisão curricular “político/administrativo – no âmbito da Administração Central” (Pacheco, 2005: 50).

- factores de ordem curricular - a insuficiente carga horária da disciplina no 3º ciclo, em especial no 8º ano;

- factores da cultura profissional²⁷ – falta de trabalho colaborativo; dificuldade em trabalhar em articulação; a tendência para o trabalho individual; o desconhecimento dos programas da própria disciplina/das outras disciplinas; a pressão do cumprimento dos programas; a falta de valorização das atitudes e da educação para a cidadania;

- factores de ordem estrutural²⁸ – as condições físicas da escola, com espaços degradados; a falta de recursos físicos e humanos que criem condições favoráveis ao estudo autónomo;

- factores de organização interna da escola²⁹ – organização do serviço docente; a atribuição, ao mesmo docente, de vários níveis/cargos; o excesso de tarefas a que dar resposta; a dificuldade de criação de turmas experimentais na escola; a composição/organização das turmas; a inexistência de tempos livres no horário do professor para apoio grupal aos alunos;

- factores familiares - pouca instrução por parte dos encarregados de educação;

- factores relativos ao aluno - baixas expectativas dos alunos em relação ao futuro; falta de regras de civismo por parte dos alunos.

Os factores menos relevantes para os inquiridos são os de ordem estrutural, referidos apenas por um dos respondentes, ao contrário do que aconteceu nas respostas à primeira dimensão do questionário relativo ao (in)sucesso, onde a falta de condições da escola surgia como um dos principais problemas. Por ordem decrescente de importância, seguem-se os factores de ordem profissional e os factores relativos à organização interna da escola, estes últimos mencionados por todos os entrevistados e assumindo uma importância bastante acentuada, já que englobam a maior parte dos aspectos focados. Do PPEA constam igualmente referências a estes aspectos como constrangimentos à promoção do sucesso educativo : “a não assunção e posta em prática das competências legais e institucionais dos diferentes órgãos da escola”, a “fraca adesão aos projectos institucionais disponíveis” e as reuniões dos professores

²⁷ A cultura profissional tem a ver com as características inerentes à profissão de professor que pressupõem potencialidade mas também apresentam entraves às práticas interdisciplinares e intradisciplinares da articulação curricular.

²⁸ Estes factores dizem respeito aos recursos/condições da escola.

²⁹ Os factores da organização interna da escola relacionam-se com os aspectos que a escola, num nível de decisão curricular intermédio, juntamente com a administração regional (Pacheco, 2005: 50), consegue decidir/resolver.

que são “quase sempre levadas a cabo em horário extra-laboral”. De salientar que os factores da cultura profissional são igualmente apontados na PPEA (“não há consciência de identidade e de corpo entre os docentes”, “a ausência do sentimento de grupo e de pertença ao agrupamento”, o “trabalho individualista enraizado”, as recentes alterações profissionais que provocam ansiedade na classe docente) como um dos entraves ao desenvolvimento do professor como um “profissional da educação, criativo e inovador”(PPEA) e constituem igualmente um entrave à “sequencialização, articulação e coordenação, entre anos e Ciclos” (PPEA).

Os aspectos familiares e os aspectos relativos ao aluno, apesar de surgirem apenas numa das respostas, parecem-nos significativos, dado o meio carenciado onde a escola se insere, como teremos oportunidade de verificar mais à frente, no nosso estudo. De salientar, ainda, que os professores referem normativos impostos pelo poder central considerados incontornáveis, também designados factores de ordem institucional. A este respeito, o PPEA deixa transparecer a ideia de uma certa insegurança existente na classe docente fruto das recentes e constantes alterações de que tem sido alvo. Estas transformações “criam perspectivas pessimistas na relação entre os pares, agravando-as” (PPEA). O excesso de alunos por turma aparece em todas as respostas e em primeiro lugar, parecendo constituir um dos principais entraves à concretização (principalmente) dos dois primeiros aspectos focados: estratégias de diferenciação pedagógica e apoio grupal aos alunos.

Podemos inferir desta análise que o ensino personalizado, o apoio mais específico a cada grupo de alunos e o conhecimento dos programas de Inglês dos níveis anteriores /posteriores ao seu, bem como o conhecimento dos programas das restantes disciplinas dos seus alunos, apesar de se afigurarem como factores importantes, são pouco praticados devido a um conjunto de aspectos que se prendem com o poder central, com a organização/gestão da própria escola e com os seus recursos, com razões inerentes à prática da profissão de professor, e com o meio onde a própria escola está inserida, que poderá funcionar como um elemento motivador da melhoria das práticas lectivas ou como um factor de desmotivação para o corpo docente.

Façamos agora uma abordagem um pouco mais específica e personalizada das respostas dadas. Assim, para além da questão da composição das turmas já atrás referida, as questões da organização do serviço docente parecem importantes para todos, tornando-se um entrave à concretização dos aspectos apresentados. Fala-se em “inexistência de tempos livres

(...) no horário do professor”, na “atribuição, ao mesmo docente, de vários níveis lectivos e cargos”, num “excesso de tarefas e vertentes a que dar resposta”. A este respeito, também o PPEA se refere às “novas obrigações de permanência na escola” como um factor de desmotivação para os professores. Parece-nos igualmente importante o enfoque dado pelo DA à falta de “trabalho colaborativo” e às “dificuldades em trabalhar em articulação e em enquadrar a sua disciplina no todo do processo educativo, entendendo-a como um meio e não como um fim em si”. O DA refere ainda a “pressão do cumprimento dos programas” como um entrave à criatividade, mudança, articulação curricular e personalização do ensino. De facto, os professores mencionam este aspecto com alguma frequência, defendendo que cumprir o programa se apresenta muitas vezes como um entrave ao sucesso. A este propósito surgem-nos várias questões: seria benéfico para o aluno a sistematização contínua dos conteúdos com prejuízo no cumprimento dos programas? Se essa pressão não existisse, haveria mais tempo para criar, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais atractivo... No entanto, estariam os alunos que transitassem de ano preparados para as exigências do novo ano lectivo, caso os programas não fossem cumpridos? Seria esta situação suportável para quem pretende prosseguir estudos?

De referir, também, a preocupação evidenciada pela Subl2^oC relativamente aos “espaços degradados” da escola e à “falta de recursos físicos e humanos”, fazendo uma alusão clara às deficientes condições de trabalho que aí existem. Esta professora, juntamente com a CDL, referem ainda como entraves ao trabalho a “falta de civismo” dos alunos e a “necessidade de valorização de atitudes”, manifestando o seu desagrado por determinados comportamentos manifestados pelos discentes, que poderão prejudicar a qualidade do ensino, preocupação que já encontramos muito vincada na caracterização dos alunos com (in)sucesso. Numa referência ao meio envolvente, a Subl2^oC afirma que os docentes se debatem com uma escola situada “num meio onde é norma o estudo não ser valorizado e em que a instrução dos encarregados de educação também é baixa (...) onde as expectativas perante o futuro também o são.” Podemos a este propósito lembrar algumas frases/expressões do PE do Agrupamento, onde se caracteriza o meio envolvente deste estabelecimento de ensino. Neste documento refere-se que a “actividade piscatória é predominante” (PE, 2008: 1); em relação ao abandono escolar, o documento afirma que “uma percentagem elevada desiste de continuar os estudos no Ensino Secundário e recentemente começam a ingressar em Cursos Profissionais” (PE, 2008: 5); mais à frente pode ler-se que “Dada a circunstância desta zona ser habitada por muitos

toxicodependentes, o contacto com esta realidade, quer na sua rua, quer nos trajectos casa-escola, escola-casa, pode fazer dos nossos alunos pessoas em risco, embora tenham sido muito raros os casos de ligação à toxicodependência” (*ibidem*). No que concerne à estrutura familiar, o texto continua pouco animador – “A grande maioria é de famílias tradicionais, mas que vão sendo em menor número e porque na maioria dessas famílias os pais são gente do mar, vivendo por períodos longos (...) fora de casa (...) [o que] deixa os alunos entregues a si próprios, na pior das hipóteses, já que a mãe normalmente também trabalha o que naturalmente só pode originar comportamentos instáveis e resultados baixos no aproveitamento” (*ibidem*). Fala-se ainda em “orfandade” na infância ou pré-adolescência (*idem*: 6) e refere-se que “as condições económicas destas famílias nunca são estáveis, dado que o trabalho do cabeça do casal é, não só de carácter sazonal e dependente das condições climatéricas, mas também resultado da pesca, que cada vez é menos rentável, dando origem a uma instabilidade de origem económica...” (*ibidem*).

Compreendemos e aceitamos esta realidade pouco animadora. No entanto, não podemos deixar de reflectir e problematizar as seguintes questões:

Não poderemos correr o risco de desistir antes de iniciar a nossa tarefa? Será que o insucesso, em determinados contextos, deve ser entendido como uma verdade adquirida? Não temos nós que acreditar na possível mudança?

Não podemos deixar de referir ainda as alusões directas da CDL aos factores 17 e 20 - *conhecimento dos programas de Inglês de níveis anteriores e/ou posteriores; conhecimento dos programas de diferentes disciplinas do currículo dos alunos que ensina* - focados nesta parte da entrevista. Assim, a CDL, apesar de conferir a estes factores uma importância relativa e de considerar que desconhecer os programas de Inglês dos níveis anteriores e/ou posteriores ao que o professor ensina não impede uma boa prática lectiva, reconhece algumas das vantagens do ensino sequencial e articulado, uma vez que admite que se “cada professor tivesse uma visão abrangente do programa de forma a planificar os conteúdos numa perspectiva de ensino gradual e progressivo com a contextualização apropriada”, isso seria bastante benéfico.

Da análise destas respostas ressalta uma alusão a um problema específico da disciplina de Língua Inglesa referido pela Sub13°C: “a insuficiente carga horária da disciplina,

principalmente no oitavo ano”, considerando que este pode ser um entrave considerável à prática de estratégias de diferenciação pedagógica e ao apoio grupal aos alunos.³⁰

Quanto à 2ª questão – *possibilidades de actuação advindas do cargo ocupado por cada um dos entrevistados* - a primeira conclusão da análise das respostas prende-se com a sensação de impossibilidade de actuar manifestada pelos entrevistados perante a situação apresentada. Cada entrevistado responde de acordo com o cargo que ocupa, conforme lhe era pedido. De referir a frase do DA - “A acção está algo limitada pelos normativos supra-escola”, admitindo que a solução destes problemas ultrapassa, de certa forma, o âmbito do seu trabalho devido às imposições legais existentes. No entanto, o DA, a Sub12°C e a CDL consideram que contribuem, na medida das suas possibilidades e âmbito de actuação, para a resolução do problema em questão: o DA fala em “critérios negociados para a constituição das turmas”, “o uso de todos os recursos disponíveis” e “orientações claras para o trabalho colaborativo”; a CDL refere a “delegação de tarefas nos subcoordenadores que trabalhavam autonomamente no grupo” e refere ainda outras funções que se destacam pelos verbos “informar”, “proporcionar”, “incentivar”, “promover”, “sensibilizar”, deixando antever um trabalho muito baseado na relação interpessoal; a Sub12°C aponta o envio das planificações inter-ciclos como um meio de estabelecer a articulação de conteúdos; a Sub13°C afirma não ter qualquer possibilidade de agir nesta problemática.

Para finalizar esta parte do nosso estudo, consideramos oportuno sistematizar as conclusões mais evidentes resultantes da análise destas entrevistas:

- os factores de constrangimento menos relevantes são os de carácter estrutural, o que parece indicar que as condições físicas da escola não são consideradas como imprescindíveis para os alunos atingirem o sucesso;

³⁰ De acordo com o PCA, ao Inglês foi atribuído um bloco semanal de 90 minutos no 8º ano (PCA, 2007-2008), o que nos parece manifestamente insuficiente para atingir os níveis de proficiência na Língua Estrangeira requeridos pelo CNEB. De salientar a este propósito que o 7º e o 9º anos contam com um bloco e meio semanal (90m+45m). No 5ºano, o Inglês conta com dois blocos de 90 m semanais e no 6º ano os alunos têm nos seus horários um bloco e meio (90m+45m) acrescidos de mais meio (45m) perfazendo um total de dois blocos semanais a Inglês (*ibidem*). Podemos concluir que, no 3ºciclo, o Inglês parece prejudicado relativamente ao 2ºciclo. Se no 5º e 6º anos, o total das horas semanais é de quatro blocos de 90m, no total dos anos do 3ºciclo (7º, 8º e 9º anos) o total da carga horária semanal é igualmente de quatro blocos semanais, apesar dos professores contarem com três anos de leccionação da língua e de três programas diferentes aos quais correspondem três manuais distintos.

- os factores com mais relevância são relativos à organização interna da escola e de ordem institucional, o que nos permite concluir que podem condicionar fortemente as práticas de articulação curricular;

- existe uma sensação de impotência relativamente à hipótese de actuação perante os problemas apontados. As estruturas intermédias das escolas (e mesmo a direcção), na opinião dos entrevistados, não conseguem resolver a maior parte dos problemas existentes devido à sua limitada esfera de actuação;

- é atribuída pouca importância ao Inglês nesta questão. Apesar de este grupo de questões ter a ver com a “prática do professor de Inglês”, os entrevistados não abordaram muito este aspecto, assumindo os constrangimentos como comuns à generalidade das disciplinas.

Em resumo, a análise das representações e percepções das professoras permite inferir que se preocupam acima de tudo com o que acontece na sua sala de aula, com os seus alunos. As práticas de articulação curricular intradisciplinar adquirem uma importância significativa, estando presentes na prática profissional, o que nos permite deduzir que, para as professoras, o sucesso na disciplina de Inglês está relacionado com o que acontece nas outras aulas de Inglês, com os outros professores. A articulação curricular interdisciplinar é menos importante, principalmente a vertical: segundo os respondentes, o que se passa nas outras disciplinas não parece muito significativo para o sucesso na disciplina de Inglês. De salientar que o bom relacionamento com os colegas adquire uma importância e uma presença bastante significativas em todas as vertentes da articulação curricular, deixando antever práticas de articulação curricular baseadas no contacto interpessoal de natureza informal. Com as entrevistas identificámos os constrangimentos que podem justificar o desfasamento entre teorias e práticas. Assim, podemos referir que, segundo os entrevistados, os principais entraves a uma prática de articulação curricular mais abrangente têm a ver com a organização interna da escola e com o poder central, que limita a esfera de acção das estruturas intermédias das escolas e da própria direcção.

5.2.2. Factores relativos ao colectivo de professores de Inglês da escola

A secção B3 do questionário relacionava-se com os factores relativos às práticas curriculares do conjunto de professores de Inglês da escola. Se na secção anterior apresentámos os dados relativos à prática de cada professor, nesta parte questionámos os docentes sobre os seus hábitos de trabalho em equipa, se esses procedimentos são importantes para o sucesso e se estão presentes nas suas práticas. O Quadro 5.8 apresenta os resultados relativos à articulação curricular horizontal – factores intradisciplinares.

Factores relativos à prática do conjunto de Professores de Inglês da escola	GIPSI	GPPP
	Média (Importância)	Média (Presença)
Factores intradisciplinares – articulação curricular horizontal		
1. Coordenação da planificação a médio/longo prazo entre os professores de Inglês do mesmo nível de ensino	2,86	2,85
2. Coordenação de metodologias de ensino entre os professores de Inglês do mesmo nível de ensino	3,00	2,69
3. Coordenação de modalidades e critérios de avaliação entre os professores de Inglês do mesmo nível de ensino	3,00	3,00
4. Concertação de estratégias de combate ao insucesso/promoção do sucesso entre os professores de Inglês do mesmo nível de ensino	3,00	2,85
5. Dinamização de actividades/ projectos extra-curriculares com professores e alunos de Inglês do mesmo nível de ensino	2,93	2,54

QUADRO 5.8 - Factores do colectivo dos professores, intradisciplinares – articulação horizontal

No quadro apresentamos os resultados do questionário relativamente à articulação horizontal, no que se refere aos factores intradisciplinares do colectivo de professores da escola. Como podemos constatar pela leitura do mesmo, existem quatro situações com valores iguais a 3,00, sendo que uma se encontra igualmente na coluna da prática profissional do professor (*coordenação de modalidades e critérios de avaliação*). Os restantes valores da coluna GIPSI são igualmente elevados, o que nos indica que os professores consideram importante para a promoção do sucesso no Inglês a coordenação da planificação a médio e longo prazo, a partilha

de estratégias, metodologias, modalidades e critérios de avaliação e também a concordância a nível das actividades a realizar e dos projectos extra-curriculares a implementar. Todos parecem reconhecer a importância do trabalho colaborativo intradisciplinar. Também não parece existir uma grande discrepância entre os resultados da primeira coluna e da segunda. Assim, os valores que surgem na coluna GPPP relativa aos vários factores, à excepção do último – *projectos extra-curriculares* -, são bastante elevados, o que parece indicar a existência de um verdadeiro trabalho colaborativo entre os professores de Inglês desta escola, em particular dos que leccionam o mesmo nível de ensino.

No Quadro 5.13, relativo à articulação vertical intradisciplinar, encontramos igualmente referência às planificações, metodologias de ensino, modalidades e critérios de avaliação, concertação de estratégias no sentido de promover o sucesso e dinamização de actividades/projectos dentro da disciplina de Inglês. O que difere relativamente ao Quadro anterior é o âmbito destes factores. Assim, enquanto no Quadro anterior a área de actuação tinha a ver com “o mesmo nível de ensino”, neste Quadro pretende-se analisar as questões em “diferentes níveis de ensino”, ou seja, a nível da articulação vertical.

Os valores em questão permitem-nos concluir que, relativamente ao Quadro anterior, a situação não se apresenta tão favorável. Os professores parecem atribuir bastante importância aos factores enunciados mas, a nível das práticas (coluna GPPP), o valor mais elevado é igual a 2,15. Além disso, registamos duas situações - *coordenação de metodologias de ensino e dinamização de actividades/projectos extra-curriculares* - em que os valores apresentados se situam abaixo do nível 2,00 ou seja, estão pouco presentes na prática profissional destes docentes. Com base nos dados podemos inferir que o trabalho colaborativo do conjunto de professores de Inglês da escola que leccionam níveis de aprendizagem diferentes, apesar de ser considerado muito relevante, não se pratica de forma muito vincada nem contínua.

Uma breve reflexão sobre os dados apresentados levam-nos a colocar as seguintes questões:

Por que razão os professores que leccionam o mesmo nível de ensino reúnem e trabalham de forma colaborativa com mais frequência do que os professores de níveis de ensino diferentes?

Haverá mais interesse por parte dos professores em reunir com colegas do mesmo nível de aprendizagem?

Ou será que os professores com diferentes níveis de ensino, quando esta situação implica ciclos diferentes, encontram incompatibilidades em termos de horário que impedem reuniões mais frequentes?

Factores relativos à prática do conjunto de Professores de Inglês da escola	GIPSI	GPPP
	Média (Importância)	Média (Presença)
Factores intradisciplinares - articulação vertical		
6. Coordenação da planificação a médio/longo prazo entre professores de Inglês de diferentes níveis de ensino	2,93	2,08
7. Coordenação de metodologias de ensino entre professores de Inglês de diferentes níveis de ensino	2,71	1,85
8. Coordenação de modalidades e critérios de avaliação entre professores de Inglês de diferentes níveis de ensino	2,79	2,00
9. Concertação de estratégias de combate ao insucesso/promoção do sucesso entre professores de Inglês de diferentes níveis de ensino	2,93	2,15
10. Dinamização de actividades/projectos extra-curriculares com professores e alunos de Inglês de diferentes níveis de ensino	2,79	1,85

QUADRO 5.9 – Factores do colectivo dos professores, intradisciplinares – articulação vertical

Analisemos agora os factores de âmbito interdisciplinar, começando pelos que dizem respeito à articulação horizontal. Os resultados apresentam-se no Quadro 5.9.

Se nos Quadros 5.7 e 5.8 os factores abordados se relacionavam com o que acontece no âmbito da disciplina de Inglês, neste caso pretendíamos saber o que se passa entre o Inglês e as diferentes disciplinas do mesmo ano/nível de ensino. De salientar a descida nos valores relativamente à articulação horizontal intradisciplinar (Quadro 5.12). No entanto, apesar disso, na coluna GIPSI, os valores continuam a situar-se acima de 2,30 o que indica que a articulação das planificações de Inglês com aspectos dos programas das outras disciplinas, a coordenação das metodologias de ensino entre os professores de Inglês e os professores de outras línguas estrangeiras, a coordenação de modalidades e critérios de avaliação entre os professores de Inglês e os professores de outras línguas estrangeiras, a concertação de estratégias de combate ao insucesso/promoção do sucesso e a dinamização de actividades/projectos extracurriculares

são aspectos relativamente importantes na articulação curricular e na promoção do sucesso, segundo os respondentes.

Factores relativos à prática do conjunto de Professores de Inglês da escola	GIPSI	GPPP
	Média (Importância)	Média (Presença)
Factores interdisciplinares – articulação horizontal		
11. Articulação das planificações de Inglês de médio/ longo prazo com aspectos dos programas de outras disciplinas do(s) mesmo(s) ano(s)	2,64	1,85
12. Coordenação de metodologias de ensino entre os professores de Inglês e os professores de outras línguas estrangeiras do(s) mesmo(s) ano(s)	2,36	1,42
13. Coordenação de modalidades e critérios de avaliação entre os professores de Inglês e os professores de outras línguas estrangeiras do(s) mesmo(s) ano(s)	2,50	1,42
14. Concertação de estratégias de combate ao insucesso/promoção do sucesso entre os professores de línguas estrangeiras do(s) mesmo(s) ano(s)	2,69	1,50
15. Dinamização de actividades/ projectos extra-curriculares de natureza interdisciplinar, envolvendo professores e alunos do mesmo nível	2,93	1,92

QUADRO 5.10 - Factores do colectivo dos professores, interdisciplinares – articulação horizontal

A situação sofre uma mudança muito acentuada na coluna GPPP: os valores nunca atingem o nível 2,00. Podemos afirmar que as professoras consideram os aspectos apresentados importantes mas, por qualquer motivo, são aspectos que estão pouco presentes na sua prática profissional. De salientar que alguns factores - *articulação das planificações de Inglês com aspectos do programa das outras disciplinas e dinamização de actividades/projectos extra-curriculares de natureza interdisciplinar* - parecem apresentar valores mais elevados do que os outros na coluna GPPP, o que nos indica que são mais contemplados na prática profissional das professoras, fazendo-nos acreditar que estas professoras, no que diz respeito à articulação horizontal a nível interdisciplinar, atribuem maior relevância à articulação de conteúdos e de actividades/projectos extra-curriculares do que à articulação de metodologias de ensino, de modalidades e critérios de avaliação e de concertação de estratégias de promoção do sucesso. Será mais difícil/complexa a articulação curricular destes últimos aspectos?

De qualquer forma, a conclusão mais evidente do Quadro 5.10 é a diferença de valores entre a importância conferida aos factores e a sua presença nas práticas. Mais adiante analisaremos melhor algumas das possíveis razões deste desfasamento.

O Quadro 5.11 termina a sucessão de quadros com dados relativos à prática do conjunto de professores de Inglês da escola, desta vez para observar as percepções dos respondentes sobre factores de articulação vertical a nível interdisciplinar. Refere-se a relação entre o Inglês e outras disciplinas a nível dos conteúdos, de actividades e de projectos extra-curriculares, bem como a coordenação de metodologias de ensino, modalidades e critérios de avaliação e estratégias de combate ao insucesso entre os professores de Inglês e os professores de outras línguas estrangeiras. Todos estes aspectos se reportam a níveis de ensino anteriores e/ou posteriores.

Factores relativos à prática do conjunto de Professores de Inglês da escola	GIPSI	GPPP
	Média (Importância)	Média (Presença)
Factores interdisciplinares – articulação vertical		
16. Articulação das planificações de Inglês de médio/ longo prazo com aspectos dos programas de diferentes disciplinas do currículo dos níveis anteriores e/ou posteriores	2,43	1,62
17. Coordenação de metodologias de ensino entre os professores de Inglês de um dado nível e os professores de outras línguas estrangeiras de níveis anteriores e/ou posteriores	2,29	1,23
18. Coordenação de modalidades e critérios de avaliação entre os professores de Inglês de um dado nível e os professores de outras línguas estrangeiras de níveis anteriores e/ou posteriores	2,29	1,31
19. Concertação de estratégias de combate ao insucesso/promoção do sucesso entre os professores de Inglês de um dado nível e os professores de outras línguas estrangeiras de níveis anteriores e/ou posteriores	2,50	1,23
20. Dinamização de actividades/ projectos extra-curriculares de natureza interdisciplinar, envolvendo professores e alunos de diferentes níveis	2,43	1,46

QUADRO 5.11 - Factores do colectivo de professores, interdisciplinares – articulação vertical

A nível geral, os valores sofrem novo decréscimo em relação aos factores de articulação horizontal a nível interdisciplinar (Quadro 5.10). Na coluna GIPSI, os valores situam-se entre o 2,29 e o 2,50, enquanto que na coluna GPPP todos os valores se situam novamente abaixo do

nível 2,00, sendo o mais baixo igual a 1,23 (duas vezes) facto que não se tinha verificado antes. Entendemos que estes professores consideram este tipo de articulação importante (embora menos importante que os restantes tipos), mas esta encontra-se pouco presente nas suas práticas curriculares. Articular conteúdos com outras disciplinas de níveis diferentes de ensino, mesmo que se trate de línguas estrangeiras, é importante para promover o sucesso mas não se pratica com regularidade. A partir das entrevistas que efectuámos, podemos constatar que existem várias razões que subjazem a este desfasamento. Deixamos aqui algumas das conclusões gerais a propósito dos resultados aqui obtidos, relativos ao colectivo de professores. São quatro as conclusões mais pertinentes:

- as docentes consideram a articulação a nível intradisciplinar importante na promoção do sucesso, principalmente a articulação horizontal; por conseguinte, têm-na em consideração nas suas práticas colectivas, atribuindo, no entanto, pouca importância à articulação a nível interdisciplinar, principalmente à articulação vertical; por isso não nos surpreende que a não considerem, ou incorporem nas suas práticas curriculares quotidianas;

- nota-se o decréscimo de valores de quadro para quadro, salientando a importância do que está mais próximo da disciplina (articulação a nível horizontal, intradisciplinar) e rejeitando o que se encontra mais distante (articulação a nível vertical, interdisciplinar);

- de salientar, ainda, o desfasamento de valores entre a coluna relativa à importância na promoção do sucesso e a coluna respeitante à presença na prática profissional. Do conjunto de Quadros apresentados, isolámos os factores que apresentavam um desfasamento igual ou superior a 0,78. São sete os factores nesta situação e encontram-se apresentados no Quadro 5.12:

FACTORES RELATIVOS À PRÁTICA DO CONJUNTO DE PROFESSORES DE INGLÊS	GIPSI (Im- portância)	GPPP (Pre- sença)	
6. Coordenação da planificação a médio/longo prazo entre professores de Inglês de diferentes níveis de ensino.	2,93	2,08	Factores relativos à prática do conjunto de Professores de Inglês da escola - factores intradisciplinares - articulação vertical
7. Coordenação de metodologias de ensino entre professores de Inglês de diferentes níveis de ensino	2,71	1,85	
8. Coordenação de modalidades e critérios de avaliação entre professores de Inglês de diferentes níveis de ensino.	2,79	2,00	
9. Concertação de estratégias de combate ao insucesso/promoção do sucesso entre professores de Inglês de diferentes níveis de ensino	2,93	2,15	
10. Dinamização de actividades/projectos extra-curriculares com professores e alunos de Inglês de diferentes níveis de ensino.	2,79	1,85	
14. Concertação de estratégias de combate ao insucesso/promoção do sucesso entre os professores de línguas estrangeiras do(s) mesmo(s) ano(s)	2,69	1,50	Factores relativos à prática do conjunto de Professores de Inglês da escola – factores interdisciplinares – articulação horizontal
15. Dinamização de actividades/projectos extra-curriculares de natureza interdisciplinar, envolvendo professores e alunos do mesmo nível.	2,93	1,92	

QUADRO 5.12 - Factores do colectivo de professores com maior desfasamento entre importância e presença

Como podemos observar pela análise do Quadro 5.12, que engloba dados relativos ao colectivo de Professores de Inglês da escola - as maiores discrepâncias entre a importância na promoção do sucesso e a presença nas práticas encontra-se no âmbito da articulação intradisciplinar vertical e interdisciplinar horizontal. Os factores referidos englobam a articulação curricular a nível da planificação, metodologias de ensino, modalidades e critérios de avaliação, estratégias de combate ao insucesso e dinamização de actividades/projectos extra-curriculares. Podemos inferir desta análise que as respondentes consideram importante, para a promoção do sucesso na disciplina de Inglês, o trabalho colaborativo entre os professores de Inglês dos vários níveis de ensino. Consideram igualmente importante a articulação curricular com outras disciplinas do mesmo ano/nível de ensino. No entanto, a nível da prática profissional, estes dois âmbitos da articulação curricular são percebidos como estando pouco presentes nas práticas, o que de imediato nos levanta as seguintes questões: porque razão consideram os professores tais aspectos importantes para o sucesso mas observam-nos pouco nas suas práticas? Que razões subjazem a esta situação?

Na tentativa de responder a esta questão, incluímos na entrevista as seguintes questões acerca destes factores:

- 3.1 Na sua opinião, que factores inviabilizam a concretização de tais factores na prática?
- 3.2 Em que medida considera que o cargo que ocupa lhe permite actuar no sentido de diluir tais desfasamentos?

No Anexo 5 (Quadro 5.21) encontramos uma síntese das respostas dadas à primeira questão colocada. Podemos agrupar as ideias encontradas em torno de vários factores:

- factores de ordem institucional: a estrutura administrativa, a divisão dos docentes por grupos e níveis de recrutamento; níveis rígidos para a organização dos grupos/turmas;

- factores de organização interna da escola: a organização horizontal do departamento de línguas (subdepartamentos isolados), a distribuição/atribuição de horários que não prevê tempos comuns para reuniões de trabalho; a dificuldade em conseguir tempos sincronizados de docentes da mesma área/disciplina;

- factores da cultura profissional: o domínio dos estereótipos sobre o trabalho contínuo de prática/reflexão; definições e enquadramentos profissionais da acção docente que limitam a capacidade de acção do professor; uma certa oposição à mudança; a interdisciplinaridade apenas existe de maneira informal; a falta de disponibilidade do professor e a sua dinâmica de trabalho; a descrença na viabilidade real da uniformização de critérios; a fragmentação do trabalho docente; a falta de cooperação entre os colegas.

Como podemos constatar e tal como anteriormente, os constrangimentos apresentados relacionam-se com razões de ordem institucional, com aspectos ligados à cultura profissional e com aspectos que têm a ver com a organização interna da escola. Assim, as respostas indiciam que a articulação vertical intradisciplinar a nível do conjunto de professores de Inglês da escola (relativa à planificação, às metodologias de ensino, às modalidades e critérios de avaliação, às estratégias de combate ao insucesso, à dinamização de actividades/projectos extra-curriculares) e a articulação interdisciplinar horizontal (a nível das estratégias de combate ao insucesso e da dinamização de actividades/projectos extra-curriculares) não se concretizam de forma satisfatória devido aos normativos advindos do poder central, às decisões da própria escola a nível de horários e a nível organizativo e à cultura instalada no sei dos professores,

essencialmente ao nível dos procedimentos: a preferência pelo trabalho individual; a descrença na mudança; a supremacia dos estereótipos.

De salientar a não referência a factores de ordem infra-estrutural (as condições físicas da escola) nesta questão, apesar de sabermos que o trabalho em causa (reuniões) necessita de espaços adequados. Também não são mencionados aspectos de cariz curricular, apesar das referências a planificações, a estratégias, a metodologias de ensino, a modalidades e critérios de avaliação no Quadro 5.12.

Relativamente à segunda questão colocada, há duas referências ao PAA como documento potenciador da articulação e duas alusões à importância do relacionamento interpessoal/cumplicidade/cooperação que deve existir entre os docentes no sentido da troca de experiências; fala-se também da implementação de determinadas estratégias; refere-se o papel dos Encarregados de Educação e dos próprios alunos na promoção do sucesso; menciona-se a verticalização dos departamentos como tentativa de solucionar esta questão, que poderá não resultar se não houver tempos específicos para reuniões no horário do professor. Para além destes aspectos, importa salientar os verbos de acção mencionados pelo DA que indicam ligação, inter-relacionamento: “cruzar, coordenar, articular, implicar, envolver, agrupar, criar cumplicidade”, tudo “sem massificar”. Relativamente ao PAA, de salientar a importância que lhe é atribuída pelos entrevistados na promoção da articulação curricular como demonstram as respostas dadas à pergunta 4.2 da entrevista. Aquando da análise deste documento constatámos que a *sequencialidade*, a *articulação* e a *coordenação* fazem parte dos Princípios Gerais Orientadores, no entanto, a nível prático, não se percebe se existe apenas interdisciplinaridade na realização das actividades ou uma efectiva articulação curricular.

Da análise destas respostas ficamos com a impressão que o nível de actuação dos entrevistados, relativamente ao cargo que ocupam se situa basicamente, no âmbito do relacionamento interpessoal: bom relacionamento entre os vários docentes, contactos formais e informais, troca de experiências. Esta parece ser a base de trabalho preferida para tentar minimizar as diferenças existentes entre a importância dos factores apresentados e a sua implementação. No entanto, não podemos deixar de salientar que são escassas as referências a acções concretas de promoção da articulação curricular – mencionam-se poucas linhas de actuação reais, apresentam-se poucas soluções objectivas e pragmáticas.

A que se deve esta situação?

Será que as orientações advindas do poder central limitam de forma exagerada a acção da direcção das escolas e das suas estruturas de gestão intermédias?

Será que a cultura profissional dos professores actua como um grande entrave à mudança?

Estarão estas linhas de actuação contempladas nas funções atribuídas aos cargos dos informantes-chave?³¹

Não podemos terminar esta análise sem sintetizarmos as principais conclusões desta secção da entrevista:

- os entrevistados atribuem o desfasamento existente entre a importância atribuída aos aspectos em questão e a sua concretização a três tipos de factores: de ordem institucional, relativos à organização interna da escola e à cultura profissional;

- o PAA surge como um documento potenciador da articulação curricular;

- as boas relações entre a classe docente e as interacções verbais parecem constituir o principal veículo de transmissão e partilha de informações;

- existem poucas sugestões concretas de práticas de articulação curricular; a não verticalização dos departamentos e a organização dos horários de forma a encontrar espaços comuns entre os docentes para reuniões são soluções apontadas para a resolução dos problemas.

Da análise das respostas ao questionário e à entrevista, concluímos que os respondentes consideram a articulação curricular a nível intradisciplinar, entre o conjunto de professores de Inglês da escola, importante para o sucesso, principalmente a que diz respeito ao mesmo nível de ensino. A articulação curricular a nível interdisciplinar também é importante

³¹ A propósito desta última questão, consultámos o Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de Abril onde encontramos definidas as competências do Director do Agrupamento e também o âmbito de trabalho das estruturas de coordenação educativa. Assim, o Director parece ocupar uma função bastante abrangente, não se encontrando nenhuma referência concreta à promoção da articulação curricular ou do sucesso educativo. Relativamente aos departamentos curriculares e subdepartamentos, refere-se no capítulo IV, Secção I, art. 42.º que um dos objectivos das estruturas de coordenação educativa será “A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional”. Para além disso, no artigo 43.º explica-se que “A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos.” No 2.º ponto sublinha-se que “A articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados e o n.º de docentes.”

para o sucesso, em especial a articulação horizontal (isto é, entre professores que leccionam disciplinas no mesmo ano de escolaridade), já que a articulação curricular do Inglês com outras disciplinas do nível anterior/posterior não parece tão importante e é pouco praticada. As entrevistas permitem-nos concluir que os constrangimentos têm principalmente a ver com os normativos impostos pelo poder central e com as questões organizativas da própria escola que, em conjunto, dificultam um trabalho colaborativo mais eficaz e a concretização de práticas de articulação curricular mais profícuas.

A nossa análise das representações e percepções dos professores de Inglês sobre a importância e presença de práticas de articulação curricular na promoção do sucesso não ficaria completa sem conhecermos a sua opinião sobre alguns dos principais documentos normativos já analisados em secção anterior deste trabalho. A última parte do inquérito versava exactamente sobre este aspecto.

5.3. Percepções dos professores sobre os documentos orientadores da sua prática profissional na escola: importância na articulação curricular horizontal e vertical e na promoção do sucesso

A secção B4 do questionário versava sobre os documentos orientadores da prática profissional dos professores na escola. Pretendíamos que as professoras reflectissem sobre esses documentos relativamente ao seu Grau de Importância na Articulação (GIA) e sobre o Grau de Importância na Promoção do Sucesso (GIPS). Os inquiridos deveriam escolher, para cada caso, uma das seguintes opções: *Importante*, *Pouco Importante* ou *Nada Importante*. No estudo feito, a primeira opção correspondia ao valor 3,00, a segunda ao valor 2,00 e a terceira ao valor 1,00. O Quadro 3.18 apresenta os resultados desta parte do questionário, apresentando as médias encontradas.

DOCUMENTOS	GIA	GIPS
	Média (Articulação)	Média (Sucesso)
1. Projecto Curricular de Escola	2,42	2,25
2. Projecto Educativo	2,46	2,23
3. Projecto Curricular de Turma	2,64	2,57
4. Plano Anual de Actividades	2,79	2,57

QUADRO 5.13 – Importância atribuída aos documentos da escola

Tendo em consideração que os valores deste Quadro se situam todos entre 2,00 e 3,00, podemos concluir que as docentes consideram os documentos citados importantes para a articulação e também para a promoção do sucesso a nível geral.³²

Uma análise mais atenta permite concluir que, segundo as professoras inquiridas, o plano anual de actividades (PAA) é o documento mais importante, logo seguido do projecto curricular de turma (PCT). Os mesmos respondentes afirmam que o projecto educativo do agrupamento (PEA) e o projecto curricular de escola (PCE) desempenham um papel menos importante na articulação e na promoção do sucesso escolar dos alunos do agrupamento-alvo. O PCT aparece em segundo lugar a nível da importância na articulação e surge a par do PAA na importância que assume em termos de promoção do sucesso. O PCE e o PE são considerados os menos importantes na articulação. Aparecem igualmente nos dois últimos lugares quanto ao grau de importância na promoção do sucesso escolar.

Será que os documentos em questão se encontram desfasados da realidade actual do agrupamento?³³

³² A propósito desta questão, de salientar que, no questionário, pedia-se aos inquiridos que avaliassem a importância dos referidos documentos na promoção do sucesso a nível geral; na entrevista particularizámos, perguntando qual o documento que mais contribuía para o sucesso no Inglês.

³³ O PCE data de 2007/2008 e o PE data de 2008, existindo apenas como *proposta de projecto*.

Poderíamos ser levados a pensar que os documentos não estariam disponíveis para consulta, facto que não parece acontecer pois todos esses documentos estão publicitados na página do agrupamento, lugar de onde os retirámos.

Será que os professores consideram que o seu conteúdo não parece muito pertinente face às necessidades com que se deparam? Serão demasiado teóricos?

De salientar que o PCT e o PAA são documentos dinâmicos, existindo um por ano, sendo efectuadas reformulações ao longo do ano conforme as necessidades que vão surgindo. O PAA sofre alterações quando há a necessidade de incluir actividades que surgem no decorrer das práticas lectivas e o PCT tem que ser constantemente reformulado pelo Director de Turma em função das decisões do conselho de turma. Pretendíamos aprofundar estas questões e, por conseguinte, na entrevista que realizámos, colocámos duas perguntas sobre estes resultados aos informantes-chave:

- | |
|--|
| <p>4.1 O documento que os professores consideram mais importante na promoção da articulação curricular é o Plano Anual de Actividades. Na sua opinião, a que se deve essa importância?</p> <p>4.2 Na prática, dos documentos indicados, qual é o que mais pode contribuir para o sucesso dos alunos na disciplina de Inglês? Porquê?</p> |
|--|

O Quadro 5.22 (Anexo 4) sintetiza as respostas dadas. Podemos afirmar que as respostas, na generalidade, não nos surpreendem, acabando por se enquadrar nas razões que tinham já sido indiciadas a partir da análise dos resultados do questionário. Assim, as Subcoordenadoras e Coordenadora de Departamento, referindo-se ao PAA, mencionam a sua abrangência (é um documento “em que se encontram inscritas as actividades a levar a cabo pelos alunos de todos os anos de escolaridade do Agrupamento”) e o seu carácter lúdico, uma vez que “envolve a comunidade escolar e motiva os alunos para actividades e práticas lúdico-didácticas.” Falam ainda da “visibilidade que tem e da cobertura” que evidencia, já que é extremamente abrangente. Parece associar-se a componente lúdica da escola e a interdisciplinaridade à promoção do sucesso escolar e à articulação curricular, existindo até alguma confusão entre estes domínios.

Contribuirão as actividades para um maior e efectivo sucesso escolar? Haverá motivação prévia para as actividades efectuadas? Será que o PAA visa a articulação inter e intradisciplinar?

Socorrendo-nos da análise de conteúdo realizada ao PAA do agrupamento-alvo (cap.4), talvez seja oportuno lembrar que a articulação curricular é um dos princípios teóricos orientadores do documento. No entanto, em termos práticos, não encontramos medidas concretas de operacionalização dessa articulação. Relativamente à promoção do sucesso escolar, o PAA contém referências a determinadas medidas de cariz teórico relacionadas com o percurso escolar dos alunos a um nível mais geral, não existindo medidas relacionadas com a disciplina de Inglês.

Lembremo-nos que a pergunta inicial prendia-se com o grau de importância destes documentos na articulação curricular. Obviamente não nos podemos esquecer que o facto de uma actividade ser realizada por mais do que uma disciplina, por si só não é indicador de articulação curricular. Só existe articulação curricular quando há uma “inter-relação de saberes” (Roldão, 2002:5) e não apenas uma “comunicação e colaboração no trabalho que as pessoas desenvolvem nos diferentes campos” (*ibidem*). O Director do Agrupamento refere que a importância atribuída ao PAA se deve “À não percepção, ao desconhecimento da distinção entre articulação e interdisciplinaridade.”, lembrando que a articulação pressupõe relação entre conteúdos, entre programas.³⁴

Apesar da importância dada ao PAA, é o PCT que adquire destaque junto destes entrevistados: a Subl2°C, a Subl3°C e a CDL escolheram o PCT como documento mais importante na promoção do sucesso escolar. As razões da escolha prendem-se com o facto de ser um instrumento dinâmico, em total consonância com a ideia actual de “projecto” porque “*reformula* estratégias quando necessário” e “*acompanha* o aluno mais de perto” (CDL); lida com as “questões mais pertinentes do grupo turma e de cada aluno em particular, permitindo um melhor *acompanhamento* das necessidades/dificuldades individuais dos alunos” (Subl3°C); “é o que nos permite fazer *adaptações* às necessidades dos alunos, *particularizar* certo número de práticas e *reforçar* o tempo de aulas quando possível, nos casos específicos.” (Subl2°C). Para além deste carácter processual, o PCT, no entender destes três entrevistados, adquire um carácter mediador e conciliador uma vez que “aproxima os alunos dos professores” (CDL); é um

³⁴ No entanto, não concordamos quando refere que a articulação “trabalha-se em sede de conselho de disciplina, subdepartamento ou departamento” e a interdisciplinaridade tem a ver com o trabalho “do departamento, do ano de escolaridade ou do conselho de turma.” Na verdade, a articulação de conteúdos pode e deve ser efectuada intra e interdisciplinas (neste caso o Inglês com outras disciplinas, em cada conselho de turma) como já tivemos oportunidade de referir aquando da clarificação de conceitos.

instrumento proficuo para todos (professores e alunos)” (Subl3°C); “o PCT é o que melhor serve os interesses dos alunos...” (Subl2°C).

Relativamente à análise de conteúdo que efectuámos a dois PCTs no capítulo anterior, podemos referir que, no que concerne à articulação curricular, os documentos analisados informam da existência de actividades realizadas por mais do que uma disciplina, não se percebendo se existe ou não articulação curricular ou apenas uma certa interdisciplinaridade. Além disso, podemos encontrar articulação curricular a nível do trabalho realizado nas ACND, onde se trabalham atitudes/comportamentos que se pretendem comuns a todas as áreas e onde se realiza um trabalho de uma certa inter ajuda, envolvendo, com frequência, conhecimentos de variada índole. Em relação às estratégias de promoção de sucesso podemos afirmar com segurança que, de facto, o PCT surge numa posição de destaque, uma vez que apresenta preocupações concretas neste âmbito acompanhadas de soluções para os problemas existentes, quer a nível da generalidade das disciplinas, quer a nível do Inglês.

Apesar do PAA e do PCT terem sido os documentos mais referidos, não foram escolhidos unanimemente. O DA não elege o PCT como o documento mais importante na promoção do sucesso escolar mas sim o PE e o PCE devido ao facto de neles se estabelecerem “metas, orientações e objectivos ao nível geral da escola e da estrutura curricular que nela se implementa” (DA). Estes dois documentos definem orientações, estabelecem metas, apresentam propostas de resolução de problemas e parece-nos compreensível que a figura máxima da hierarquia da escola os escolha como principais promotores do sucesso. Além disso, a pessoa em questão conhece esses dois documentos com mais profundidade e também a filosofia que lhes está implícita, o que justifica igualmente a sua escolha. Esta opção denota uma visão mais abrangente da escola/agrupamento, das suas características e das suas práticas pedagógicas. Podemos dizer que estes dois documentos são orientadores mais teóricos do ensino-aprendizagem da escola/agrupamento, terão servido de base à elaboração de todos os outros documentos e depois terão sido um pouco relegados para segundo plano pela generalidade dos professores do agrupamento.

Quando recorremos à análise de conteúdo destes dois documentos, compreendemos a importância neles atribuída à articulação curricular, à sequencialidade, à cooperação inter-ciclos, sendo visíveis estes propósitos, no caso do PCA, nas competências essenciais e nas competências transversais de cada departamento. Apesar das escassas medidas concretas de

operacionalização destas linhas orientadoras, estas formas de actuação adquirem alguma importância a nível estrutural e conteudal nestes dois documentos. Além disso, a promoção do sucesso é uma das principais prioridades do PPEA e do PCA: na parte teórica surge como uma das principais linhas de força do agrupamento e, a nível prático, são apresentadas várias medidas e abrangentes, não sendo esquecidas as disciplinas com mais insucesso para as quais existem soluções viáveis como as adaptações curriculares e as aulas de recuperação (individuais ou em grupo).

De facto, compreendemos a importância atribuída ao PCT como principal instrumento de promoção de sucesso por parte dos outros três entrevistados: é um instrumento de trabalho com o qual lidam com muita frequência, o qual têm de reformular, adaptar, completar ao longo do ano de acordo com cada reunião, com cada informação nova. Relativamente ao PAA, parece-nos que a sua importância se deve ao facto de ser um documento abrangente, no sentido de incluir as actividades de todo o agrupamento, e de fazer parte do quotidiano dos docentes, uma vez que orienta a realização das actividades dos vários departamentos/áreas da escola. No entanto, a análise de conteúdo permite demonstrar que, embora a relação entre articulação e sucesso não seja muito clara em qualquer um dos documentos, o PCA e o PPEA denotam uma preocupação mais clara com o âmbito da articulação curricular, assumindo igualmente um papel de destaque, juntamente com o PCT, nas medidas de promoção do sucesso escolar, quer a nível geral, quer a nível do caso mais específico do Inglês.

Da análise da secção B4 dos resultados dos questionários e das questões 4.1 e 4.2 das entrevistas, ressaltam as seguintes ideias:

- o PAA e o PCT são os documentos preferidos pela generalidade dos professores de Inglês da escola na promoção da articulação curricular e na promoção do sucesso escolar, talvez por serem dinâmicos e mais próximos das práticas diárias dos docentes;

- o PCA e o PEA situam-se num plano inferior aos outros dois documentos, tanto a nível da importância na articulação como a nível da promoção do sucesso escolar do agrupamento-alvo.

5.4. Síntese dos resultados

Tendo em consideração os objectivos gerais do nosso estudo, foram definidas as principais dimensões para a elaboração do questionário que depois foram tidas em conta na realização da entrevista, uma vez que esta última técnica de recolha de dados pretendia dar continuidade à investigação iniciada com o questionário. Relembramos as dimensões referidas, constantes do cap.4 desta dissertação:

1. (In)sucesso no Inglês;
2. O Professor de Inglês e as suas práticas de articulação/promoção de sucesso;
3. O conjunto de Professores de Inglês da escola e as suas práticas de articulação/promoção de sucesso;
4. Os documentos normativos da escola e a sua relação com a articulação e promoção do sucesso.

A síntese dos resultados do nosso estudo, elaborada tendo em consideração as dimensões atrás expostas, apresenta-se a seguir nos Quadros 5.14, 5.15, 5.16 e 5.17:

Representações do (in)sucesso em Inglês: características dos alunos e outros factores
- os factores dos alunos mais referidos são de natureza transdisciplinar, ou seja, percebe-se a competência de aprendizagem (principalmente as atitudes) como factor determinante da competência de comunicação na língua inglesa;
- a motivação é o factor de sucesso mais importante, sendo a desmotivação o principal factor de insucesso;
- as condições da escola e a adaptação curricular à realidade/necessidades dos alunos são também factores determinantes do sucesso;
- a importância do professor (características pessoais, profissionais e pedagógicas) é apenas reconhecida numa visão mais abrangente do processo de ensino-aprendizagem;
- a articulação curricular não é explicitamente referida como factor de sucesso.

QUADRO 5.14 – Representações do (in)sucesso em Inglês

De acordo com a nossa interpretação do Quadro 5.14, as representações das professoras sobre o insucesso dos alunos não evidenciam as dimensões da sua competência disciplinar (neste caso a competência de comunicação em língua estrangeira); pelo contrário, evidenciam dimensões transdisciplinares relativas à sua competência de aprendizagem. A questão que se pode levantar é: em que medida podemos dissociar a competência disciplinar do aluno da sua competência de aprendizagem? Por exemplo, em que medida as suas dificuldades

de aprendizagem dos conteúdos se reflectem no seu grau de motivação e vice-versa? Muito provavelmente, uma visão mais integrada das competências disciplinares e de aprendizagem pode promover estratégias didácticas mais eficazes de promoção do sucesso. Por outras palavras, *o que* se aprende depende de *como* se aprende e vice-versa.

Articulação curricular – Factores relativos ao professor de Inglês: importância no sucesso e presença nas práticas
<ul style="list-style-type: none">- os factores de âmbito intradisciplinar que se relacionam com a prática de cada professor de Inglês são considerados importantes para a promoção do sucesso na disciplina e percebidos como presentes nas práticas. Destacam-se os factores: gestão/sequencialização do programa e do manual de Inglês; metodologias actualizadas do ensino das línguas; boa relação com os alunos, com os professores de Inglês do(s) mesmo(s) nível/níveis de ensino e com os professores das outras disciplinas dos alunos que ensina; promoção da auto-estima dos alunos; conhecimento do programa do seu nível de ensino; conhecimento do trabalho desenvolvido pelos professores de Inglês do(s) mesmo(s) nível/níveis de ensino;- a articulação horizontal intradisciplinar é considerada importante e percebida como presente nas práticas, principalmente ao nível do relacionamento com os colegas de Inglês;- a articulação interdisciplinar vertical é considerada menos importante e percebida como menos presente nas práticas, à excepção do relacionamento com os colegas de outras disciplinas;- existe, na generalidade, consistência de respostas entre atribuição de importância e percepção de presença dos factores relativos ao professor de Inglês – diz-se praticar mais o que se considera mais importante, e menos o que se considera menos importante;- os factores de maior desfasamento entre atribuição de importância e percepção de presença são 4: diferenciação pedagógica, apoio grupal, conhecimento de programas de Inglês de níveis anteriores/ posteriores aos leccionados e conhecimento dos programas das disciplinas dos alunos que se ensina;- relativamente a estes factores, são sobretudo apontados constrangimentos de ordem institucional (poder central) e de organização interna da escola, reconhecendo-se pouca capacidade de actuação da direcção e estruturas de gestão intermédia na resolução dos problemas identificados.

QUADRO 5.15 – Articulação curricular – Factores relativos ao professor de Inglês

Do Quadro 5.15 ressaltam as seguintes ideias: os professores entendem que praticam mais o que consideram importante; os professores consideram mais importantes os factores de ordem intradisciplinar, deixando antever uma preocupação mais acentuada com a sua disciplina e com as suas práticas; os professores gostariam que nas suas práticas estivesse mais presente a diferenciação pedagógica, o apoio grupal aos alunos, um conhecimento mais detalhado dos programas de Inglês dos outros níveis de ensino e um conhecimento dos programas das outras disciplinas, no entanto, tal parece não ser possível devido a constrangimentos do foro organizacional da escola e devido a impedimentos de cariz institucional (poder central). Estes resultados apontam para um certo isolamento do professor, face ao que é estranho à sua disciplina e à sua sala de aula, onde o seu investimento é claramente mais acentuado, apontando constrangimentos exteriores. A articulação intradisciplinar vertical, realizada ao longo

do ano pelo professor com as suas turmas é talvez aquela que encontra maior expressão no contexto do estudo.

Articulação curricular – Factores relativos ao colectivo de professores de Inglês: importância no sucesso e presença nas práticas
<ul style="list-style-type: none">- a articulação intradisciplinar do colectivo de professores de Inglês, principalmente a horizontal, é considerada importante e percebida como presente nas práticas;- a articulação interdisciplinar do colectivo de professores de Inglês, principalmente a vertical, é considerada pouco importante e percebida como pouco presente nas práticas;- na generalidade, existe maior variação de percepções neste grupo de factores do que no grupo de factores anterior (factores do professor);- os factores de maior desfasamento entre atribuição de importância e percepção de presença são 7: coordenação da planificação a médio/longo prazo entre professores de Inglês de diferentes níveis, coordenação de metodologias de ensino entre professores de Inglês de diferentes níveis, coordenação de modalidades e critérios de avaliação entre professores de Inglês de diferentes níveis de ensino, concertação de estratégias de combate ao insucesso/promoção do sucesso entre professores de Inglês de diferentes níveis, dinamização de actividades/projectos extra-curriculares com professores e alunos de Inglês de diferentes níveis de ensino, concertação de estratégias de combate ao insucesso/promoção do sucesso entre os professores de línguas estrangeiras do(s) mesmo(s) ano(s) e dinamização de actividades/projectos extra-curriculares de natureza interdisciplinar, envolvendo professores e alunos do mesmo nível;- relativamente a estes factores, são sobretudo apontados constrangimentos de ordem institucional (poder central), de cultura profissional e de organização interna da escola; são fornecidas poucas sugestões ou medidas concretas de resolução dos problemas identificados. Apenas se sugere a verticalização dos departamentos e organização dos horários de forma a encontrar espaços comuns para reuniões.

QUADRO 5.16 – Articulação curricular – Factores relativos ao colectivo de professores de Inglês

O Quadro 5.16 reforça a ideia da importância atribuída à articulação intradisciplinar, principalmente a horizontal. Segundo as percepções destes professores sobre o colectivo de professores de Inglês da escola, a articulação interdisciplinar, principalmente a vertical, é considerada pouco importante e está pouco presente nas práticas lectivas, o que nos permite concluir novamente que as percepções dos professores indicam que, para o professor, as realidades educativas são mais importantes quando se encontram mais próximas e perdem importância se não interferirem tanto nas suas práticas diárias. Os professores entendem que o colectivo de docentes deveria coordenar as planificações, as metodologias, as modalidades e critérios de avaliação e as estratégias de promoção de sucesso/combate ao insucesso com professores de Inglês de outros níveis de ensino; deveria, igualmente, dinamizar actividades com professores de Inglês de outros níveis e até com professores e alunos do mesmo nível, assim como concertar estratégias de combate ao insucesso com os professores de outras línguas estrangeiras. Contudo, factores relacionados com a organização interna da escola, com a cultura profissional e com o poder central impedem-nos de concretizar, mais seriamente, tais anseios.

Documentos orientadores da escola: importância na articulação curricular e no sucesso
- valorização preferencial do PAA e do PCT na promoção da articulação curricular e do sucesso escolar, pelo seu dinamismo e proximidade das práticas docentes. A importância atribuída ao PAA fica a dever-se a três factores: é um documento abrangente a nível dos vários departamentos curriculares; contém actividades realizadas interdisciplinarmente; motiva os alunos para a vida escolar.

QUADRO 5.17 – Documentos orientadores da escola

A análise do Quadro 5.17 resume as ideias das professoras relativamente à importância dos documentos orientadores da escola na articulação curricular e na promoção do sucesso. Consideramos que a importância atribuída ao PAA e ao PCT se prende com a proximidade dos docentes face a esses documentos: o PAA e o PCT fazem parte das práticas diárias dos professores, o mesmo não acontecendo com a PPCA e com o PEA. No entanto, estes dois últimos documentos integram as linhas orientadoras fundamentais para todo o processo educativo do agrupamento-alvo, o que nos leva a perguntar, face aos resultados obtidos, de que forma poderiam ter um papel mais reforçado na construção de uma cultura escolar promotora do sucesso educativo.

Conclusões

Em jeito de balanço deste trabalho de investigação, importa neste momento relembrar os motivos que estiveram na base da sua realização, referir algumas linhas de força em torno das quais o mesmo se estruturou e evidenciar as principais conclusões obtidas. No final, referimos algumas limitações do estudo e deixamos possíveis pistas para investigação futura.

Tendo em consideração as dificuldades evidenciadas pelos alunos na disciplina de Língua Inglesa nos 2º e 3º ciclos, com base nos relatórios de avaliação externa analisados e nos resultados obtidos nesta disciplina no final de cada ano nestes dois ciclos, podemos concluir que na escola onde realizámos o nosso estudo, o Inglês contribui, de forma significativa, para o insucesso educativo. Trata-se de uma situação preocupante não só porque estamos em presença de um nível de ensino – o Ensino Básico – em que o sucesso deveria ser a norma, sendo por isso necessário encontrar formas de o conseguir, mas também porque, hoje em dia, o Inglês ocupa um lugar de destaque a nível mundial, sendo denominado, com frequência, de *língua universal* devido ao seu uso nos mais diversos contextos e países, cabendo à escola a responsabilidade de preparar os alunos nesse domínio. Estes foram, sem dúvida, dois dos principais motivos que serviram de esteio à realização deste trabalho.

Um outro aspecto que importa referir diz respeito ao momento de transição que atravessamos, com a ruptura de um paradigma aceite durante muitos anos pela comunidade científica e a emergência de um outro, que, apesar de mais dinâmico e humanista, se apresenta arrojado e inovador, suscitando dúvidas e instaurando polémicas na classe docente devido às muitas transformações que dele decorrem e para as quais as escolas parecem ainda não estar preparadas. Acreditando que uma das linhas orientadoras dessa nova concepção educativa, presente no documento legislativo relativo à reorganização curricular (Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro), se prende com a construção de um saber globalizante, integrador e integrado, a articulação curricular adquire nesse processo um lugar de destaque, sendo por isso necessário problematizá-la e verificar até que ponto é assumida como dimensão estruturante das práticas curriculares que se desenvolvem na escola.

Por último, como professora de Inglês, não podíamos deixar de orientar este trabalho no sentido de abordar as possíveis relações entre (in)sucesso educativo na disciplina de Língua Inglesa e as práticas de (des)articulação curricular que os professores (não) desenvolvem na escola. Além das dificuldades evidenciadas pelos alunos na disciplina de Inglês, a nível geral, a

transição para o 7º ano de escolaridade constitui um dos momentos críticos do percurso escolar dos discentes, sendo por isso necessário evitar rupturas que possam afectar tanto a integração do aluno, como o seu rendimento escolar. Foi este, também, um dos nossos propósitos, procurando, de alguma forma, contribuir para um ensino que se pretende cada vez mais harmonioso e mais inclusivo.

A partir dos pressupostos enunciados, delineámos a seguinte questão-problema:

“Será que a articulação curricular na disciplina de Inglês é um factor que condiciona o sucesso escolar dos alunos?”

Depois de esboçada a problemática do estudo, identificámos um conjunto de questões a que o mesmo deveria procurar responder: Que factores facilitam ou dificultam a existência da articulação curricular nos 2º e 3º ciclos do ensino básico? Quais as consequências dessa articulação para o sucesso na disciplina de Inglês? Qual a interligação estabelecida entre o Inglês e as restantes disciplinas nos dois ciclos de ensino? Que relações estabelecem os professores de Inglês entre si? Que procedimentos são previstos ao nível dos principais documentos orientadores das práticas lectivas na escola? Será que abordam esta problemática? Qual a importância que o Director da escola, a Coordenadora do Departamento de Línguas e as Subcoordenadoras atribuem a esta questão? Terão estes responsáveis possibilidade de agir no sentido de contribuírem para a resolução de problemas neste âmbito?

O desenrolar do projecto permitiu-nos identificar três linhas de força em torno das quais estruturámos as conclusões a que chegámos:

1. Articulação curricular;
2. Promoção do (in)sucesso educativo (a nível geral e na disciplina de Inglês);
3. Relação entre articulação e sucesso.

Relativamente à primeira dimensão de análise – *articulação curricular* –, os professores de Inglês da escola consideram a articulação curricular um procedimento importante para a promoção do sucesso educativo dos alunos, encontrando-se por isso presente na sua prática

profissional, embora reconheçam que essa articulação se desenvolve mais a nível intradisciplinar do que interdisciplinar.

A articulação intradisciplinar, principalmente a de natureza horizontal, é percebida como necessária para a promoção do sucesso e os professores consideram que está mais presente nas suas práticas, o mesmo não acontecendo com a articulação interdisciplinar, sobretudo a de natureza vertical, que é considerada menos valorizada na promoção do sucesso e percebida como menos presente no seu trabalho quotidiano.

Além da importância consignada à vertente intradisciplinar, os professores reconhecem a necessidade de um aturado trabalho diário e a adopção de uma lógica de ensino-aprendizagem em que o enfoque seja constituído pelos alunos e não pelos conteúdos. Assim se compreende que a diferenciação pedagógica, o apoio grupal aos alunos, o conhecimento mais detalhado dos programas de Inglês e de outras disciplinas sejam aspectos que considerem imprescindíveis para desenvolver práticas curriculares articuladas e promotoras de sucesso, embora assumam que nem sempre isso é possível devido a constrangimentos tanto do âmbito organizacional da escola, como do foro institucional. Saliente-se, ainda, que, de acordo com as opiniões recolhidas, as estruturas intermédias não se possuem autonomia suficiente para anular os constrangimentos encontrados.

No que se refere ao trabalho docente, é reconhecida a importância de um professor informado sobre o trabalho desenvolvido pelos colegas e actualizado relativamente às metodologias que utiliza. Os factores humanos surgem igualmente destacados, o que pressupõe um ensino baseado no diálogo entre os diversos agentes educativos.

Tendo agora em atenção o colectivo docente, os professores que participaram o estudo reconhecem que as planificações, as metodologias, as modalidades e critérios de avaliação e as estratégias de promoção de sucesso/combate ao insucesso deviam resultar de um trabalho conjunto e colaborativo no seio da escola. Contudo, admitem que por causa de factores relacionados quer com a organização interna da escola, quer com a cultura profissional que predomina nas escolas – descrença nas práticas inovadoras, oposição à mudança, manutenção de estereótipos – quer ainda com o poder central, a concretização de tais propósitos está muito aquém do que é desejável.

Antes de terminar este tópico de análise importa referir que, dos documentos/normativos elaborados no agrupamento, o PAA e o PCT são reconhecidos pelos professores como determinantes em termos de articulação curricular e de promoção do sucesso educativo, uma vez que os utilizam com regularidade para estruturarem e concretizarem as práticas curriculares.

No que se refere à segunda dimensão de análise – *(in)sucesso* –, as opiniões dos inquiridos não permitem distinguir categoricamente o (in)sucesso no Inglês do (in)sucesso nas restantes disciplinas. As características apontadas dizem respeito a competências de aprendizagem comuns às várias áreas do saber, não sendo específicas da língua inglesa. Embora isto possa significar que os professores não dissociam a competência disciplinar do aluno da sua competência de aprendizagem, pode igualmente significar o oposto, ou seja, pode subentender alguma separação entre o que o aluno aprende e o modo como o faz, anulando desta forma as especificidades do (in)sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira.

No âmbito da competência de aprendizagem, os professores consignam uma importância muito considerável às atitudes dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, chamando a atenção para a motivação, característica que, por estar muitas vezes associada a dificuldades de aprendizagem, se destaca ao nível do sucesso.

Relativamente à última dimensão de análise – *relação entre articulação curricular e (in)sucesso* –, podemos referir que, das representações dos professores sobre a prática do professor de Inglês, ressalta a importância atribuída aos factores intradisciplinares (a nível da articulação curricular horizontal e vertical) na promoção do sucesso educativo. A articulação interdisciplinar é entendida como menos importante na promoção do sucesso.

De acordo com as representações dos mesmos professores no que concerne ao colectivo dos professores da escola, a articulação curricular intradisciplinar é importante na promoção do sucesso, principalmente a horizontal, sendo a articulação interdisciplinar menos importante, principalmente a vertical.

Em suma, podemos afirmar que os professores de Inglês desta escola conferem importância à articulação curricular, principalmente a efectuada no âmbito da sua disciplina, e concordam que a articulação curricular, principalmente a intradisciplinar, promove o sucesso no Inglês. Na generalidade, os professores consideram que praticam o que entendem mais

importante. Com mais autonomia e melhores condições, poderia ainda existir, segundo os inquiridos, uma prática curricular mais profunda e abrangente, o que podia contribuir para construir o saber integrado e integrador que deve estar na base do desenvolvimento dos alunos.

Relativamente aos informantes-chave, de salientar três aspectos importantes: a figura do professor só adquire relevância na promoção do sucesso numa visão mais abrangente da escola; o PAA e o PCT surgem, também aqui, como os documentos mais importantes na articulação curricular (confusão entre articulação curricular e interdisciplinaridade?) e na promoção do sucesso educativo; os constrangimentos que impedem as práticas de articulação curricular decorrem de factores de ordem institucional, da cultura profissional e da organização da escola; a sensação de impotência perante os problemas sentida pelos órgãos de gestão da escola e pelas estruturas intermédias.

No decorrer do nosso trabalho deparámo-nos com algumas *limitações*: o factor-tempo foi talvez o que mais condicionou o trabalho, revelando-se sempre escasso para todas as pesquisas necessárias, para todas as reflexões pertinentes, para todas as sínteses importantes; sendo a investigação um trabalho com o qual não estávamos familiarizados, foi necessário algum tempo para interiorizarmos procedimentos e práticas. Por outro lado, consideramos a problemática em questão bastante complexa e abrangente, o que exigiu uma concentração e perseverança constantes (alguma literatura, principalmente a nível metodológico, apresentava-se densa e pouco inteligível, o que exigiu um esforço adicional da nossa parte). Finalmente, o facto de se tratar de um estudo exploratório que apenas possibilitou um acesso indirecto às práticas de articulação de um número reduzido de professores é também uma limitação ao significado e representatividade dos resultados.

Entendemos que o nosso trabalho pode constituir um ponto de partida para outras *investigações futuras*. Nesse sentido, levantamos aqui algumas questões que poderão ser exploradas no futuro: Será a autonomia curricular suficiente para que as escolas desenvolvam efectivas práticas de articulação? Quais os factores de convergência/divergência entre o nosso trabalho e outras investigações sobre temáticas idênticas? O que pensam as famílias dos alunos de toda esta problemática? E os alunos, quais as suas percepções sobre esta realidade?

As contrariedades que hoje afectam a vida das escolas e dificultam a inovação das práticas exigem um olhar cada vez mais atento a questões centrais da qualidade da educação –

como poderá ela tornar-se mais justa, mais integradora, mais inclusiva, e assim mais promotora do sucesso dos alunos? Com o presente trabalho, e apesar da sua natureza exploratória, acreditamos ter contribuído para o debate destas questões.

Em jeito de balanço deste trabalho de investigação, importa neste momento relembrar os motivos que estiveram na base da sua realização, referir algumas linhas de força em torno das quais o mesmo se estruturou e evidenciar as principais conclusões obtidas. No final, referimos algumas limitações do estudo e deixamos possíveis pistas para investigação futura.

Tendo em consideração as dificuldades evidenciadas pelos alunos na disciplina de Língua Inglesa nos 2º e 3º ciclos, com base nos relatórios de avaliação externa analisados e nos resultados obtidos a esta disciplina no final de cada ano nestes dois ciclos, na escola azul (instituição educativa onde realizámos o nosso estudo), podemos concluir que o Inglês contribui, de forma significativa, para o insucesso educativo. Trata-se de uma situação preocupante não só porque estamos em presença de um nível de ensino – o Ensino Básico – em que o sucesso se assume como norma, sendo por isso necessário encontrar formas de o conseguir, mas também porque, hoje em dia, o Inglês ocupa um lugar de destaque a nível mundial, sendo denominado, com frequência, de *língua universal* devido ao seu uso nos mais diversos contextos e países, cabendo à escola a responsabilidade de preparar os alunos nesse domínio. Estes foram, sem dúvida, dois dos principais motivos que serviram de esteio à realização deste trabalho.

Um outro aspecto que importa referir diz respeito ao momento de transição que atravessamos, com a ruptura de um paradigma aceite durante muitos anos pela comunidade científica e a emergência de um outro, que, apesar de mais dinâmico e humanista, se apresenta arrojado e inovador, suscitando dúvidas e instaurando polémicas na classe docente devido às muitas transformações que dele decorrem e para as quais as escolas parecem ainda não estar preparadas. Acreditando que uma das linhas orientadoras dessa nova concepção educativa, presente no documento legislativo relativo à reorganização curricular (Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro), se prende com a construção de um saber globalizante, integrador e integrado, a articulação curricular adquire nesse processo um lugar de destaque, sendo por isso necessário problematizá-la e verificar até que ponto é assumida como dimensão estruturante das práticas curriculares que se desenvolvem na escola.

Por último, como professora de Inglês, não podíamos deixar de orientar este trabalho no sentido de abordar as possíveis relações entre (in)sucesso educativo na disciplina de Língua Inglesa e as práticas de (des)articulação curricular que os professores (não) desenvolvem na escola. Além das dificuldades evidenciadas pelos alunos na disciplina de Inglês, a nível geral, a transição para o 7º ano de escolaridade constitui um dos momentos críticos do percurso escolar dos discentes, sendo por isso necessário evitar rupturas que possam afectar tanto a integração do aluno, como o seu rendimento escolar. Foi este, também, um dos nossos propósitos, procurando, de alguma forma, contribuir para um ensino que se pretende cada vez mais harmonioso e mais inclusivo.

A partir dos pressupostos enunciados, delineámos a seguinte questão-problema:

“Será que a articulação curricular na disciplina de Inglês é um factor que condiciona o sucesso escolar dos alunos?”

Depois de esboçada a problemática do estudo, identificámos um conjunto de questões a que o mesmo deveria procurar responder: Que factores facilitam ou dificultam a existência da articulação curricular? Quais as consequências dessa articulação para o sucesso na disciplina de Inglês? Qual a interligação estabelecida entre o Inglês e as restantes disciplinas nos dois ciclos de ensino? Que relações estabelecem os professores de Inglês entre si? Que procedimentos são previstos ao nível dos principais documentos orientadores das práticas lectivas na escola? Será que abordam esta problemática? Qual a importância que o Director da escola, a Coordenadora do Departamento de Línguas e as Subcoordenadoras atribuem a esta questão? Terão estes responsáveis possibilidade de agir no sentido de contribuírem para a resolução destes problemas?

O desenrolar do projecto permitiu-nos identificar três linhas de força em torno das quais estruturámos as conclusões a que chegámos:

1. Articulação curricular;
2. Promoção do (in)sucesso educativo (a nível geral e na disciplina de Inglês);
3. Relação entre articulação e sucesso.

Relativamente à primeira dimensão de análise – **articulação curricular** –, os professores de Inglês da escola azul consideram a articulação curricular um procedimento importante para a promoção do sucesso educativo dos alunos, encontrando-se por isso presente na sua prática

profissional, embora reconheçam que essa articulação se desenvolve mais a nível intradisciplinar do que interdisciplinar.

A articulação intradisciplinar horizontal também surge percebida como necessária para a promoção do sucesso e os professores consideram que está mais presente nas suas práticas, o mesmo não acontecendo com a articulação interdisciplinar vertical que é considerada menos valorizada na promoção do sucesso e percebida como menos presente no seu trabalho quotidiano.

Além da importância consignada à vertente intradisciplinar, os professores reconhecem a necessidade de um aturado trabalho diário e a adopção de uma lógica de ensino-aprendizagem em que o enfoque seja constituído pelos alunos e não pelos conteúdos. Assim se compreende que a diferenciação pedagógica, o apoio grupal aos alunos, o conhecimento mais detalhado dos programas de Inglês e de outras disciplinas sejam aspectos que considerem imprescindíveis para desenvolver práticas curriculares articuladas e promotoras de sucesso, embora assumam que nem sempre isso é possível devido a constrangimentos tanto do âmbito organizacional da escola, como do foro institucional. Saliente-se, ainda, que, de acordo com as opiniões recolhidas, as estruturas intermédias não se possuem autonomia suficiente para anular os constrangimentos encontrados.

No que se refere ao trabalho docente, é reconhecida a importância de um professor informado sobre o trabalho desenvolvido pelos colegas e actualizado relativamente às metodologias que utiliza. Os factores humanos surgem igualmente destacados, o que pressupõe um ensino baseado no diálogo entre os diversos agentes educativos.

Tendo agora em atenção o colectivo docente, os professores que participaram o estudo reconhecem que as planificações, as metodologias, as modalidades e critérios de avaliação e as estratégias de promoção de sucesso/combate ao insucesso deviam resultar de um trabalho conjunto e colaborativo no seio da escola. Contudo, admitem que por causa de factores relacionados quer com a organização interna da escola, quer com a cultura profissional que predomina nas escolas – descrença nas práticas inovadoras, oposição à mudança, manutenção de estereótipos – quer ainda com o poder central, a concretização de tais propósitos está muito aquém do que é desejável.

Antes de terminar este tópico de análise importa referir que, dos documentos/normativos elaborados no agrupamento, o PAA e o PCT são reconhecidos pelos

professores como determinantes em termos de articulação curricular e de promoção do sucesso educativo, uma vez que os utilizam com regularidade para estruturarem e concretizarem as práticas curriculares.

No que se refere à segunda dimensão de análise – **(in)sucesso** –, as opiniões dos inquiridos não permitem distinguir categoricamente o (in)sucesso no Inglês do (in)sucesso nas restantes disciplinas. As características apontadas dizem respeito a competências de aprendizagem comuns às várias áreas do saber, não sendo específicas da língua inglesa. Acresce o facto de os professores não dissociarem a competência disciplinar do aluno da sua competência de aprendizagem.

Além disso, os professores consignam uma importância muito considerável às atitudes dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, chamando a atenção para a motivação, característica que, por estar muitas vezes associada a dificuldades de aprendizagem, se destaca ao nível do sucesso.

Relativamente à última dimensão de análise – relação entre **articulação curricular e (in)sucesso** –, podemos referir que, das representações dos professores sobre a prática do professor de Inglês, ressalta a importância atribuída aos factores intradisciplinares (a nível da articulação curricular horizontal e vertical) na promoção do sucesso educativo. A articulação interdisciplinar é entendida como menos importante na promoção do sucesso.

De acordo com as representações dos mesmos professores no que concerne ao colectivo dos professores da escola, a articulação curricular intradisciplinar é importante na promoção do sucesso, principalmente a horizontal, sendo a articulação interdisciplinar menos importante, principalmente a vertical.

Em suma, podemos afirmar que os professores de Inglês desta escola consideram importante a articulação curricular, principalmente a efectuada no âmbito da sua disciplina e concordam que a articulação curricular, principalmente a intradisciplinar, promove o sucesso no Inglês. A nível geral, os professores consideram que a praticam e que a entendem mais importante. Com mais autonomia e melhores condições, poderia ainda existir, segundo os inquiridos, uma prática curricular mais profunda e abrangente, o que podia contribuir para construir o saber integrado e integrador que deve estar na base do desenvolvimento dos alunos.

Tal como todos outros investigadores, no decorrer do nosso trabalho deparámo-nos com algumas **limitações**: o factor tempo nunca ajuda, revelando-se sempre escasso para todas as

pesquisas necessárias, para todas as reflexões pertinentes, para todas as sínteses importantes; sendo a investigação um trabalho com o qual não estávamos familiarizados, foi necessário algum tempo para interiorizarmos procedimentos e práticas; consideramos, igualmente a problemática em questão bastante complexa e abrangente o que exigiu, da nossa parte, uma concentração e perseverança constantes (alguma literatura, principalmente a nível metodológico, apresentava-se densa e pouco inteligível, o que exigiu um esforço adicional da nossa parte).

Entendemos que o nosso trabalho pode constituir um ponto de partida para outras **investigações futuras**. Nesse sentido, levantamos aqui algumas questões que poderão ser exploradas no futuro: Será a autonomia curricular suficiente para que as escolas desenvolvam efectivas práticas de articulação? Quais os factores de convergência/divergência entre o nosso trabalho e outras investigações sobre temáticas idênticas? O que pensam as famílias dos alunos de toda esta problemática? E os alunos, quais as suas percepções sobre esta realidade?

Apesar das contrariedades que teimam em existir, continuamos a acreditar que vale a pena ensinar, que vale a pena educar, que compensa prosseguir. Acreditamos que contribuimos, com este trabalho, para tornar a escola um pouco mais justa, um pouco mais integradora, um pouco mais inclusiva.

Referências bibliográficas

- ABRANTES, P. (2005). *As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico*. <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/A2.pdf> Acedido a 09/07/08.
- AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- AKOS, P. (2002). *Students perceptions of the transition from elementary to middle school*. <https://webvpn.uminho.pt/http/0/web.ebscohost.com/ehost/delivery?vid=9&hid=16&>. Acedido a 07/10/2008.
- ALARCÃO, I. (2001). Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. Campinas: Papirus Editora.
- ALARCÃO, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, nº8, pp. 119- 127. Acedido a 28/04/09 em <http://sisifo.fcpe.ul.pt>.
- ALEXANDRE, J. A. (1999). *Insucesso escolar: o caso português*. <http://br.monografias.com/trabalhos3/insucesso-escolar/insucesso-escolar.shtml>. Acedido a 10/11/08.
- ALVES, M. P. & MACHADO, E. (2003). Sentido da escola e sentidos da avaliação. *Revista de Estudos Curriculares I*, nº1, Braga: Universidade do Minho, pp. 79-92.
- ÂNGULO, J. & BLANCO N. (1994). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- ARROYO, M. (2000). *Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos*. <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1072/974>. Acedido a 15/05/2010.
- AZEVEDO, C. & GONÇALVES, A. (1998). *Metodologia Científica: contributos práticos para a elaboração de trabalhos académicos*. Porto: C.A.M. Azevedo.
- BARBOSA, A. & MORGADO J. C. (2010). *Articulação curricular: sentidos e (im)possibilidades*. Comunicação apresentada no IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro. Porto: Universidade do Porto (Documento policopiado).
- BARBOSA, A. (2009). *Influência da articulação curricular no sucesso educativo dos alunos – estudo exploratório*. Tese de Mestrado (não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- BARDIN, L. (2008, 4ª ed.). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BELL, J. (2005). *Doing your research project: a guide for first-time researchers in education*. Berkshire: Open University Press.
- BELLAMY, G. & GOODLAND, J. (2008). *Continuity and change: in the pursuit of a democratic public mission for our schools*. <https://webvpn.uminho.pt/http/0/web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=9&hid=12&sid=6f4af34a-f4e6-4ffa-a1ba-e27377d374e8%40sessionmgr7&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZSszY29wZT1zaXRI#db=eric&AN=EJ790546>. Acedido a 02/10/2008.
- BENAVENTE, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português: abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, 25 (108-109), Lisboa: Faculdade de Ciências de Lisboa, pp. 715- 733.
- BISQUERRA, R. (1989). *Metodos de investigacion educativa*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- BOGDAN, R. & BIKLEN S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- BOOTH, A. & DUNN, J. (1996). *Family-school links: how do they affect educational outcomes?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- BOURDIEU, P. (1975). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de reprodução*. Rio de Janeiro: F. Alves.
- BROWN, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.
- BRUBACHER, J.; CASE, C. & REAGEN, T. (1994). *Becoming a reflective educator*. California: Corwin Press.
- CAMPOS, B. P. (2004). *Novas dimensões do desempenho e formação de professores*. <http://repositorioaberto.univab.pt/bitstream/10400.2/155/1/Discursos%E2%80%9393Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores13-26.pdf>. Acedido a 20/05/2010.
- CARMEN, L. & Zabalza, A. (1991). *Guía para la elaboración seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. Madrid: CIDE.
- CHABY, L. (2002). *A adolescente e o seu corpo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- COHEN, L. & MANIOU, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- COSTA, J. A. & MELO, A. S. (1989, 6ª ed.). *Dicionário de língua portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Porto: Edições Asa.
- COUTINHO, C. (2006). *Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação*. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6469/1/ADMEE%20Clara%20Coutinho.pdf>. Acedido a 15/08/09.
- COUTINHO, C. (2007a). *Métodos de investigação em educação: fundamentos teóricos da investigação educativa*. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).
- COUTINHO, C. (2007b). *Métodos de investigação em educação: concebendo o plano da investigação*. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).
- CRAHAY, M. (1999). *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* Lisboa: Instituto Piaget.
- CROCKETT, L.; PETERSEN, A.; GRABER J.; SCHULENBERG J. & EBATA A. (1989) *School transitions and adjustment during early adolescence*. <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1251&context=psychfacpub> Acedido a 30/05/2009.
- CÚBERES, M. & SHILLING, C. (1997). *Educação infantil e séries iniciais: articulação para a alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- DE KETELE, J. M. & ROEGIERS, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: Editorial la Muralla.
- DE KETELE, J. M. & ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ESTRELA, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (Org.), *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET.
- FERNANDES, E. (1990). *O aluno e o professor na escola moderna*. Aveiro: Estante.
- FERREIRA, J. B. (2001). *Continuidades e Descontinuidades no Ensino Básico*. Leiria: Magno Edições.
- FLORES, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. Moraes, J. A. Pacheco & M. Evangelista (Orgs.), *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares* Porto: Porto Editora.
- FLORES, M. A. (2007). Nota de abertura. In M. A. Flores & I. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em Transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Cadernos do CIED - Universidade do Minho.
- FONSECA, H. (2002). *Compreender os adolescentes: Um desafio para pais e educadores*. Lisboa: Editorial Presença.

- FONTINHA, R. (s.d.). *Novo dicionário etimológico de língua portuguesa*. Porto: Domingos Barreira.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem fronteiras*, 8 (1), pp. 5-16. Acedido a 04/05/09 em www.curriculosemfronteiras.org.
- FORMOSINHO, J. (1987). Currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. *Cadernos de análise social da educação*, Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50.
- FRANÇA, G. (2008). *A actuação do psicólogo na transição escolar e suas contribuições para a gestão democrática na escola*. <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0401.pdf>. Acedido a 23/07/2009.
- FULLAN, M. (2009) *The fundamentals of whole-system reform: a case study from Canada*. In http://www.michaelfullan.ca/Articles_09/WholeSystemReform.pdf. Acedido a 22/07/2009.
- GIL, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- GÓMEZ, G.; FLORES, J. & JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- GRUNDY, S. (1987). *Curriculum: product or praxis?* London: the Falmer Press
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- HILL, M. & HILL, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- HUTMACHER, W. (1992). L'école peut-elle se considérer comme partir du problème de l'échec? In B. Pierrehumbert (Ed.), *Échec à l'école. Echec de l'école*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- JACKSON, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, rinehart & Winston.
- JESUS, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- JINDAL-SNAPE, D. & MILLER, D. (2008) *A Challenge of living? Understanding the psycho-social processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories*. <https://webvpn.uminho.pt/http/0/web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=7&hid=120&sid=6f4af34a-f4e6-4ffa-a1ba-e27377d374e8%40sessionmgr7&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZSZy29wZT1zaXRi#db=eric&AN=EJ804182> . Acedido a 04/10/2008
- KAGAN, J. & COLES, R. (1972). *Twelve to sixteen: early adolescence*. New York: W. W. Norton.
- KELLY, A. V. (1980). *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Harbra.
- KEMMIS, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KORTHAGEN, F. & RUSSELL, T. (1995). Teachers who teach teachers: some final considerations. In T. Russell e F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers*. London: Flamer Press.
- KROGER, J. (2004). *Identity in adolescence: the balance between self and other*. New York: Routledge.
- KUNH, T. (1992, 3ª ed.). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- LE GALL, A. (1978, 2ª ed.). *O insucesso escolar*. Lisboa: Editorial Estampa.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Porto Editora.
- LEITE, C.; GOMES, L. & FERNANDES, P. (2001, 3ª ed.). *Projectos curriculares de escola e turma: conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.

- LERNER, R. & FOCH, T. (1987). *Biological-psychosocial interactions in early adolescence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- LERNER, R. (1993). *Early adolescence: perspectives on research, policy and intervention*. New Jersey: Richard M. Lerner.
- LIEURY, A. & FENOUILLET, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Presença.
- LIMA, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- LITTLE, D. (1991). *Learner autonomy 1: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- LOPES, M. C. (2005). *Transições e pontos críticos das trajetórias de escolaridade: estudo de caso em seis escolas secundárias da grande Lisboa*. <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/A3.pdf>. Acedido a 23/07/2009.
- MACHADO, F. A. & GONÇALVES, M. (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Edições Asa.
- MANN, M.; HOSMAN, C.; SHAALMA, H. & VRIES, N. (2004). *Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion*. *Health Education Research*, 19, n.º4, pp. 357-372. Acedido a 13/10/2009 em <http://her.oxfordjournals.org/cgi/reprint/19/4/357>.
- MAROCO, J. & BISPO, R. (2003). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- MARQUES, I.; MOREIRA, M. A. & VIEIRA, F. (1995/96). *A investigação-acção na formação de professores – um projecto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação*. Braga: Universidade do Minho.
- MAUCO, G. (1977). *Os alunos e as causas da indisciplina*. Porto: ISET.
- MELILLO, A. & OJEDA, E. (2005). *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto: Artmed Editora.
- MENDONÇA, A. (2009). *O Insucesso escolar: políticas educativas e práticas sociais*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico – 1º ciclo*. http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/612/Prog%20_1CicloEB.pdf. Acedido a 10/06/2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007a). *Avaliação externa das escolas – relatório – agrupamento vertical das escolas de campo, Valongo*. http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2008_DRN/AEE_08_Agr_Campo_R.pdf. Acedido a 06/07/08.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007b). *Avaliação externa das escolas – relatório – agrupamento de escolas Abel Varzim, Barcelos*. http://www.ige.minedu.pt/upload/AEE_2008_DRN/AEE_08_AgrAbelVarzim_R.pdf. Acedido a 10/04/2009.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008a). *Taxa de retenção e desistência, segundo o ano lectivo, por nível de ensino, ciclo de estudo e ano de escolaridade (%)* <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.gepe.min-edu.pt/> Acedido a 10/10/2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008b). *Avaliação externa das escolas – relatório – agrupamento vertical das escolas de Fajões, oliveira de azeméis*. http://www.ige.minedu.pt/upload/AEE_2008_DRN/AEE_08_Agr_Fajões_R.pdf. Acedido a 06/07/08.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008c). *Avaliação externa das escolas – relatório – agrupamento vertical de escolas de vila d'este, Vila Nova de Gaia*. http://www.ige.minedu.pt/upload/AEE_2008_DRN/AEE_08_AgrVila_D_Este_R.pdf. Acedido a 06/07/08.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010). Gabinete de estatística e planeamento da informação, *estatísticas da educação* 2008/2009. <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=457&fileName=ee2009.pdf> Acedido a 23/07/2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (s/d). *Currículo nacional do ensino básico - competências essenciais*. http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf. Acedido a 30/07/2009.
- MOREIRA, A. F. & MACEDO E. (2002). Currículo, identidade e diferença. In A. F. Moreira & E. Macedo (orgs.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora.
- MOREIRA, C. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação social*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- MORGADO, J. A. (2004). *Qualidade na Educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- MORGADO, J. C. & TOMAZ, C. (2009). *Articulação curricular e sucesso educativo: uma parceria de investigação*. Comunicação apresentada no XVII Colóquio da Afirse. Lisboa: Universidade de Lisboa (documento policopiado).
- MORGADO, J. C. (1998). *A (des)construção da autonomia curricular: um estudo exploratório*. Tese de Mestrado (não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- MORGADO, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- MORGADO, J. C. (2001). A reorganização curricular do Ensino Básico: fundamentos, fragilidades e perspectivas. In C. V. Freitas *et al.*, *A reorganização curricular do ensino básico*. Porto: Edições Asa, pp. 39-60.
- MORGADO, J. C. (2003). *Processos e práticas de reconstrução da autonomia curricular*. Tese de Doutoramento (não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- MORGADO, J. C. (2007). Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios contemporâneos. In J.C. Morgado & I. Reis (Orgs.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias*. Braga: Cadernos CIEd, Universidade do Minho.
- MRUCK, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: toward a positive psychology of self-esteem*. New York: Springer.
- NÓVOA, A. (2006). *Debate nacional sobre educação*. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:d_44bA2sFpEJ:riscos.no.sapo.pt/Conferencia+de+abertura+Novoa-AR_22%2520Maio.doc+debate+nacional+sobre+educa%C3%A7%C3%A3o+n%C3%B3voa+2006&cd=5&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt. Acedido a 10/05/2010.
- NÓVOA, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. <http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-escola/apoio/Livreto-novo.pdf>. Acedido a 15/05/09
- OLIVEIRA, L.; PEREIRA, A. & SANTIAGO, R. (2004). A formação em metodologias de investigação em educação. In L. Oliveira, A. Pereira & A. Santiago (Orgs.), *Investigação em educação: abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.
- ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <http://www.fd.uc.pt/hrc/enciclopedia/onu/textosonu/dudh.pdf>. Acedido a 16/07/2009.
- PACHECO, J. A. & MORGADO, J. C. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.

- PACHECO, J. A. (1995). *O Pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2000). Territorializar o currículo através de projectos integrados. In Pacheco (org.), *Políticas de organização curricular*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2001, 3ª ed.). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2005). *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez Editora.
- PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. & PARASKEVA, J. (1999). Marco epistemológico. In J. A. Pacheco (Org.), *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.
- PARASKEVA, J. (2007). Por uma teoria curricular itinerante. In J. M. Paraskeva (Org.), *Discursos curriculares contemporâneos*. New York: Peter Lang.
- PEIXOTO, L. (1999). *Auto-estima, inteligência e sucesso escolar*. Braga: Edições APPACDM.
- PERRENOUD, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à acção*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- PERRENOUD, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, nº 119, São Paulo: Autores Associados, pp. 9-27.
- PIRES, E. (1987). Não há um, mas vários insucessos. *Cadernos de análise social da educação*, Braga: Universidade do Minho, pp. 11- 15.
- PIRES, E. (1988). A massificação escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, nº1. Braga: Universidade do Minho, pp. 27-43.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RANGEL, A. (1994). *Insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- JIMÉNEZ RAYA, M. (2003) Learning to learn for diverse learners. In M. J. Raya & T. Lamb, *Differentiation in the modern languages classroom*. Frankfurt: Peter Lang GmbH.
- RIBEIRO, A. (1993). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO, A. (1998). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO, A. S. (2002). *A escola pode esperar: textos de intervenção sobre a educação de infância*. Porto: Edições Asa.
- RODRIGUES, M. (1976). *O aborrecimento dos jovens na escola*. Porto: Rés.
- ROLDÃO, M. C. (2002). *Transversalidade e especificidade no currículo: como se constrói o conhecimento?* http://www.ierg.net/GPEI/assets/documents/Curr_ConstrudoConhecimento.pdf. Acedido a 07/06/09.
- ROVIRA, J. (2004). Educação em valores e fracasso escolar. In A. Marchesi e Gil C. H., *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- SAINT-GEORGES, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In L. Albarello, F. Digneffe, J. P. Hiernaux, D. Rquoy & P. Saint-Georges(Orgs.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Editora Gradiva.
- SANTOS, B. (1988). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- SARAIVA, M. & PONTE, J. (s.d.). *O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática*. [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C03-Saraiva-Ponte\(Quadrante\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C03-Saraiva-Ponte(Quadrante).pdf). Acedido a 15/07/2009.
- SCHÖN, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In A. Nóvoa (Ed.). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- SCHWAB, J. (1969). The practical: a language for curriculum, school review. In J. Gimeno & A. Perez Gómez (??), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Morata.

- SERRA, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, T. (2000). *Teorias do currículo*. Porto: Porto Editora.
- SKEHAN, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.
- STACEY, M. (1991). *Parents and teachers together: partnership in primary and nursery education*. Great Britain: Open university Press.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- TEIXEIRA, M. (1993). *O professor e a escola – contributo para uma abordagem organizacional*. Tese de Doutoramento (não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- TOMLINSON, C. & ALLAN, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994). *Globalización e interdisciplinaridad: el curriculum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1995). *O currículo oculto*. Porto: Porto Editora.
- TUDOR, I. (2001). *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TYLER, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- UNESCO (1994). *The salamanca statement and framework for action*. In <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf> Acedido a 06/10/08.
- UNIVERSIDADE DO PORTO (2009). *Articulação curricular vertical*. http://www.fpce.up.pt/ciie/obvie/docs/articulacao_curricular.pdf. Acedido a 23/06/2010.
- USHIODA, E. (1996). *Learner autonomy 5: the role of motivation*. Cambridge: Authentic.
- VALA, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (2008). Reflective teacher education towards learner autonomy: building a culture of possibility. In M. Raya & T. Lamb (Eds.), *Pedagogy for autonomy in language education: theory, practice and teacher education*. Dublin: Authentik.
- VIEIRA, F. (1990). Iniciativa e aprendizagem na aula de língua estrangeira. *Revista Portuguesa de Educação*, nº3. Braga: Universidade do Minho, pp. 81-92.
- VIEIRA, F. (2009). Prefácio. In F. Vieira (org.), *Transformar a pedagogia na universidade*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- VIEIRA, F. (s.d.a). *Teacher development towards a pedagogy for autonomy in the foreign language classroom*. Braga: Universidade do Minho. <http://www.raco.cat/index.php/bells/article/viewFile/102837/149242> Acedido a 01/05/2010.
- VIEIRA, F. (s.d.b). *Learner autonomy and teacher development: a brief introduction to GT-PA as a learning community*, nº 1. Braga: Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/478/1/FlaviaVieira.pdf> Acedido a 30/04/2010.
- VIEIRA, F. (s.d.c). *Looking back and ahead: issues and challenges*. Braga: Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/506/1/Flavia.pdf> Acedido a 10/04/2010.
- VILA, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Editorial Horsori.
- VITORINO, A. (2002). *Carta dos direitos fundamentais da união europeia*. Cascais: Principia.
- ZABALZA, M. (1989). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Edições Asa.

ZABALZA, M. (1999). Diversidade e curriculum escolar: qué condiciones institucionais para dar resposta á diversidade na escola. In ME (1999), *Escola, diversidade e currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Referências legislativas

Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro – Organização e gestão curricular.

Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Lei n° 48/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

ANEXOS (CD Rom)